Colección: **Diálogo Educativo**

Profesión y profesionalidad docente

Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano

Jesús Manso y José Moya
(Coord.)

Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza
- ANELE -





Colección: Diálogo Educativo
Profesión y profesionalidad docente





Iª edición

ISBN: 978-84-86141-70-7
Depósito Legal: M-9063-2019
Descargar online: https://anele.org/pdf/profesion-y-profesionalidad-docente.pdf

Impresión: PODiPrint
Impreso en Andalucía – España

Índice

PRESENTACIÓN

La Red por el Diálogo Educativo (REDE)

La *Red por el Diálogo Educativo* (REDE) es una iniciativa dirigida a generar un marco común, así como un espacio de diálogo y entendimiento entre organizaciones y personas comprometidas en la búsqueda de un sistema educativo que garantice una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y que ofrezca oportunidades de aprendizaje, para todos, a lo largo de la vida.

De acuerdo con el reciente pronunciamiento de la ONU en la Agenda 2030 para los Objetivos del Desarrollo Sostenible, la *Red por el Diálogo Educativo* considera que la educación es una de las bases para un desarrollo humano sostenible. El acceso y participación en una educación inclusiva, equitativa y de calidad - que constituye uno de los pilares de los ODS -, además de mejorar la calidad de vida de las personas y favorecer sociedades cohesionadas, puede ayudar a dotar a los individuos de las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los grandes retos globales a los que nos enfrentamos.

El motor central de la creación de REDE es la necesidad de lograr que la educación con mayúsculas ocupe el espacio que merece en el debate público y logre a través de ello convertirse en prioridad de las políticas de Estado. A pesar de los grandes avances que se han producido en el ámbito educativo en las últimas décadas, la encrucijada en la que se encuentra la educación tropieza muchas veces con resistencias, vetos e inercias que, a corto plazo, dificultan los avances sostenidos en el tiempo y los acuerdos necesarios para lograr los objetivos planteados. La fragmentación y polarización en torno al debate educativo han contribuido en muchas ocasiones a frenar la plasmación de acuerdos existentes en cuestiones fundamentales, permanentemente aplazadas.

Conscientes de la pluralidad de enfoques, de estrategias, y de metodologías que existen en el ámbito del saber educativo en España, y sin negar los fundamentos que tienen las distintas visiones en una democracia pluralista como la nuestra, las organizaciones que conforman REDE se interesan y se preocupan por la búsqueda e intercambios de ideas, y en su caso, de acuerdos en los elementos clave que conforman la estructura básica del sistema educativo, otorgando libertad a cada una de las organizaciones en el desarrollo de sus propios proyectos educativos y posicionamientos.

Consideramos elementos clave de la estructura del sistema educativo a un conjunto de temas que constituyen los pilares del posible cambio de modelo educativo. Tratamos por tanto de abordar en la Red un estudio detallado y un discurso común sobre: a) el modelo de profesión y profesionalidad docente; b) el modelo de mejora e innovación del sistema educativo; c) el modelo de diseño y desarrollo del currículum; d) el modelo de organización de centros, familias y comunidad educativa; e) el modelo de evaluación y rendición de cuentas del sistema educativo; y f) el modelo de financiación y recursos. Los seis pilares descritos han de encuadrarse en un marco de análisis global sobre el modelo de sistema educativo y la distribución de competencias dentro del mismo.

Durante los próximos meses las organizaciones firmantes de esta Declaración trabajaremos por ahondar en el intercambio de ideas y proyectos y, en la medida de lo posible, alcanzar el mayor grado de consenso sobre cada uno de los componentes de esa estructura básica, que se materializará en diferentes documentos-marco de carácter general. El resultado de nuestro trabajo se dará a conocer a la sociedad a través de procesos de debate y participación públicos, para finalmente hacerlo llegar a quien corresponda, para que sus conclusiones puedan ser tenidas en cuenta en la construcción de un consenso social suficiente que aporte estabilidad al sistema educativo.

REDE persigue la dinamización de ideas de innovación y cambio educativo, que puedan generar climas de intercambio y entendimiento entre las diferentes experiencias y enfoques de los modelos educativos. A modo de objetivos podríamos concretar:

- → Reflexionar sobre los temas centrales del sistema educativo y el necesario cambio, y acordar líneas comunes del discurso alternativo.
- → Facilitar y dinamizar el encuentro de experiencias y documentos entre los grupos de innovación pedagógica, a través de jornadas, seminarios, congresos y actos.
- → Difundir los trabajos compartidos y en su caso hacer llegar a quien corresponda los documentos base, en aras a la construcción de climas de entendimientos y acuerdos educativos.

REDE, tuvo su lanzamiento inicial en el comienzo del año 2018, a partir de las iniciativas de Atlántida y COTEC. Realizó su primer acto de encuentro en las I Jornadas del 7 de abril, cuyo eje de debate eran el Modelo Profesional Docente, sobre el que se publicó un monográfico especial en Cuadernos de Pedagogía (mayo 2018). REDE desde su inicio ha estado abierta a tres tipos de miembros:

- → Grupos de innovación/reflexión educativa: colectivos con presencia en la innovación educativa de nuestro país que deciden dialogar y establecer puntos de encuentro entre sus modelos.
- → Especialistas y expertos: miembros concretos que destacan por sus propuestas de cambio y su compromiso con el modelo educativo de futuro.
- → Invitados y observadores: entidades que pueden apoyar el proceso de trabajo y afianzan la finalidad de la red, sin necesidad de integrarse como tales, sino permaneciendo en contacto para matizar y reforzar.

REDE nace impulsada por el Proyecto Atlántida y Fundación Cotec -denominada Permanente REDE-, pero con el objetivo de configurar una Coordinadora más amplio y plural, en la que puedan estar representadas las tendencias plurales de la educación de nuestro país. Para ello, se ha invitado, siguiendo la estructura de tipología de miembros descrita arriba, a diferentes grupos, especialistas y observadores, a formar parte de la denominada Coordinadora de la red.

La metodología de trabajo de cada uno de los temas que se elaborarán, seguirá la dinámica establecida y validada a través del Documento sobre Modelo Profesional Docente cuyo producto final es el presente libro que ahora comienza.

Este libro nació como la expresión de un intenso diálogo entre numerosas organizaciones y personas con notable experiencia y sabiduría en el ámbito educativo, a todas ellas queremos agradecerle su trabajo y su firme voluntad de entendimiento. A ellas y a las personas que como ellas confían en el diálogo como forma de generar la confianza que hace posible la cooperación está dedicado este libro.

Esta publicación tiene para nosotros tres destinatarios bien definidos: la comunidad científica, que puede encontrar en ella nuevas referencias para seguir avanzado en la creación de conocimiento, la comunidad educativa, que puede avanzar en la búsqueda de mejoras, las administraciones públicas, las organizaciones sociales sin ánimo de lucro y las organizaciones empresariales interesadas en la educación.

A todos y cada uno de ellos queremos indicarles que, aunque no tenemos la impresión de que este libro exponga la solución definitiva al problema de definir un modelo de profesión docente, sí estamos convencidos de que, en conjunto, este libro será una referencia obligada dentro del espacio público en el que se está desarrollando el debate. Lo cierto es que, esta, y no otra, fue desde el principio nuestra intención y nos daríamos por satisfechos si lo hubiéramos conseguido.

Más información sobre la Red por el Diálogo Educativo - REDE - en:

www.dialogorede.es
Y el mail: *info@dialogorede.es*
Y twitter: *@DialogoRede*



CAPÍTULO 1

Introducción a un modelo de profesión y de profesionalidad docente

Jose Moya, *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – Proyecto Atlántida*
Jesús Manso, *Universidad Autónoma de Madrid – Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales*

La educación es una actividad socialmente regulada en cuyo seno el profesorado, como profesionales cualificados, adoptan decisiones y desarrollan acciones. Pues bien, tanto las decisiones como las acciones reclaman un modelo de profesión y de profesionalidad acorde con los retos y exigencias actuales, pues, de otro modo, resultará tremendamente difícil hacer frente a la complejidad propia de la educación en el siglo XXI.

> *La enseñanza se considera cada vez más como una actividad profesional que requiere un análisis cuidadoso de cada situación, elección de objetivos, desarrollo y supervisión de oportunidades de aprendizaje adecuadas, evaluación de su impacto en el logro de los estudiantes, capacidad de reacción a las necesidades de aprendizaje de éstos y una reflexión personal o colectiva sobre todo el proceso. Como profesionales, se espera que los docentes, reflexionando sobre su propia práctica y asumiendo una mayor responsabilidad por su propia formación profesional, actúen como investigadores y solucionen problemas (OCDE, 2009: 107)*

Lo cierto es que, tal y como reconoce la OCDE, a la complejidad creciente de la educación sólo se puede responder con más y mejor profesionalidad. Sin embargo, no es menos cierto que, además de un sentido profundo del quehacer profesional acorde con el significado de la acción de educar, es necesario construir un modelo de profesión que sostenga, promueva, reconozca y valore la profesionalidad. En consonancia con estas dos ideas, bien podría decirse, que la capacidad profesional de un sistema educativo vendría dada por las características de su modelo de profesión docente y por la capacidad profesional que este modelo aporta a las instituciones que interactúan en el sistema.

El interrogante básico de cualquier educador siempre es el mismo: ¿qué hacer? La necesidad de responder a este interrogante pone de manifiesto que la educación es, ante todo, una forma de acción práctica, lo cual significa, sencillamente, que la verdadera respuesta docente no se encuentra en los discursos sino en las acciones y, en consecuencia, el verdadero significado de los discursos sólo podemos encontrarlo en sus consecuencias para la acción educativa.

La respuesta al interrogante inicialmente planteado puede adoptar formas muy diversas, dependiendo del conocimiento disponible y también de la cultura profesional dominante, pero nunca hasta el extremo de hacer realidad el popular dicho: <<cada maestrillo tiene su librillo>>. Lo cierto es que, el profesorado, siendo como es el responsable último de todas sus acciones, lo hace siempre en el marco de una actividad socialmente regulada y condicionado por los contextos institucionales y por las normas que regulan los procesos en los que participa. Esto significa que el quehacer docente está condicionado, pero no determinado por las normas que regulan su profesión.

Las especiales condiciones de la práctica docente, y de toda acción práctica, obligan a quienes participan ella a tomar decisiones, a elaborar sus respuestas y no simplemente a reaccionar a unas condiciones dadas. El docente no sólo hace lo que puede, sino que hace lo que cree posible hacer, dadas unas condiciones, o deseable, dadas ciertas premisas que el comparte. Esto implica que la acción educativa guarda una relación directa con el modo en que se percibe la realidad y con el repertorio de acciones disponible. El profesorado no actúa al dictado, no se limita a seguir instrucciones, sino que interpreta las situaciones educativas y actúa de acuerdo con su interpretación.

Es cierto que en muchas ocasiones las administraciones públicas y las corporaciones privadas aspiran a regular las prácticas educativas, limitando extremadamente el grado de libertad que pueden utilizar el profesorado, pero cuando se producen esas condiciones ya no se puede hablar de profesionalidad docente. Ningún profesional puede ejercer adecuadamente funciones mientras actúa al dictado de las instrucciones dadas por otras personas. Las prácticas que el profesorado desarrolla, como la de cualquier otro profesional, dependen, en lo esencial, del modo en que construye su juicio sobre lo que es posible y deseable en una determinada situación.

Así pues, enjuiciar las situaciones educativas constituye el núcleo duro de la profesión docente ya que es a partir del juicio profesional como se mantienen o modifican las prácticas profesionales. Dicho de otro modo, sin juicio profesional no hay profesión. La mayor parte de los maestros y maestras, así como de los profesores y profesoras que desarrollan su trabajo en los centros educativos de nuestro país se consideran profesionales de la educación y son muy conscientes de lo que esto supone, tanto en su modo de actuar como en las expectativas que la sociedad tiene sobre ellos. Así pues, más allá de las posibles disputas sobre el tipo o la forma característica de la profesión docente, debemos suponer que, en buena medida, esta conciencia profesional condiciona tanto su percepción de las situaciones educativas como aquello que consideran posible y deseable hacer en ellas.

Es cierto que este reconocimiento personal no prejuzga uno u otro significado del concepto de profesión, tal y como ha sido definido por la sociología del trabajo y como se viene utilizando por la sociología de la educación. No obstante, es evidente que considerar su actividad cotidiana como la expresión de una profesión tiene consecuencias sobre el modo en que la desarrollan, de aquí que cualquier cambio que se produzca en la consideración de la profesión docente tendrá consecuencias directas sobre los saberes y las prácticas educativas.

En nuestra opinión, dada esta conciencia profesional y el conjunto de prácticas que la acompaña, cualquier intento de mejorar el modelo de profesión docente debe considerar el sentido de la profesionalidad como una fuente permanente de inspiración.

1. LAS PROFESIONES CONSIDERADAS COMO INSTITUCIONES PÚBLICAS

Una vez que hemos dejado escrito lo anterior, estamos en condiciones de añadir una idea esencial: si bien el profesorado desarrolla sus actividades en un campo de acción profesional, debemos tener en cuenta que la construcción de un modelo de profesión docente es, sin lugar a dudas, una cuestión de interés público, y como tal, es una cuestión sobre la que todos los agentes educativos no sólo están llamados a dialogar, sino que están llamados a entenderse para poder cooperar. En esto la profesión docente, no es muy diferente a

otras profesiones, como la medicina o la judicatura, dado que todas ellas tienen un fundamento común: son instituciones públicas.

Este reconocimiento de las profesiones como instituciones públicas significa que, en su configuración inicial, los poderes públicos alinean varios elementos que hacen de cada una de ella una profesión, a saber: una misión social, un campo de actuación, un dominio de conocimiento y unas formas de acceso, promoción y reconocimiento (Gardner, Csikszentmihalyi y Damon, 2005). Pues bien, cuando todos elementos están bien alineados, la profesión no sólo se fortalece, sino que contribuye activamente a mejorar las condiciones de vida de las personas. Por contra, cuando alguno de los elementos se modifica de un modo sustancial el riesgo de desequilibrio es muy elevado y puede suponer la desaparición de la profesión.

Expresado de este modo podemos dejar la impresión de que construir un modelo de profesión docente es algo más sencillo de lo que en realidad es. La verdad es que las profesiones son construcciones sociales que requieren mucho tiempo para consolidarle y que no están exentas de los conflictos y contradicciones que atraviesan la sociedad. Es más, salvo en raras ocasiones, la construcción de las profesiones no suele responder a un modelo definido ni a un plan preciso, sino que se suele realizar al hilo de acontecimientos sociales y/o educativos relevantes.

Así pues, conviene no olvidarlo, la construcción social de una profesión, sea cual sea, es un problema complejo que exige, como todos los problemas de este tipo, ciertas condiciones para que cualquier solución llegue a ser aceptable y, por tanto, considerada como una solución ejemplar. Entre esas condiciones ocupa un lugar destacado el modo en que los distintos agentes sociales se relacionan y comunican entre sí hasta el punto de que si cada uno sólo confía en sus propias soluciones se produce un bloqueo que impide cualquier forma de comunicación y, con ella, toda solución aceptable.

A la vista de estas circunstancias, deberíamos añadir que, en este tipo de problemas, no hay nunca soluciones “definitivas” (“clarifinantes”, las llama el Paul Walawickz), sino que debemos proceder por aproximaciones sucesivas que nos ayuden a comprender todas las consecuencias de nuestras decisiones a medida que las vamos adoptando y, especialmente, sus consecuencias, tanto en los efectos deseables como en los efectos indeseables.

Esto significa que en la resolución de este tipo de problemas complejos lo más razonable es proceder a través de aproximaciones sucesivas, orientados por hipótesis fundamentadas, que bien podrían adoptar la forma de uno o varios modelos sometidos a discusión, o bien de varias soluciones parciales que podrían encajar en un modelo general.

No obstante, pese a la dificultad, siempre es preferible construir una profesión teniendo como referencia un modelo bien definido que actúe como un ideal y cumpla una función heurística, que limitarse a incorporar elementos al modelo heredado a partir de situaciones dadas, o bien, conformarse con adoptar soluciones parciales aunque tengan un difícil encaje entre ellas, o sencillamente limitarse a preservar el modelo existente protegiéndolo de cualquier cambio por el temor a que la situación resultante podría ser peor que la anterior.

Así pues, dado que estamos en presencia de un problema de interés público, en el sentido preciso en que definió este tipo de problemas John Dewey, y que se trata, a la vez, de un problema complejo, lo más prudente sería adoptar una actitud abierta y dialogante que nos permita avanzar. Esa fue, a nuestro juicio, la actitud que adoptaron las organizaciones que, agrupadas en la Red para el Diálogo Educativo (REDE), han

llegado a definir el modelo de profesión y de profesionalidad docente que se encuentra en núcleo central de esta publicación.

2. OPORTUNIDAD AL DIÁLOGO, AL ENTENDIMIENTOS Y AL CONSENSO

Todas las organizaciones que conforman la REDE asumieron la necesidad de avanzar en la construcción de un consenso necesario sobre el modelo de profesión y de profesionalidad docente preservando, eso sí, las diferencias que cada una de ellas pudiera tener en relación con su propia visión de la educación.

El primer paso para lograr el consenso fue una formulación compartida del problema y también de las condiciones mínimas para su solución. Pues bien, en relación con la primera cuestión, las organizaciones definieron el problema como un problema de "composición" es decir, como un problema de encaje entre distintos elementos que se condicionan mutuamente y que, a su vez, son condicionados en su configuración final tanto por el sistema educativo como por el sistema social en el que se insertan.

A nuestro juicio, al concebir el problema de configurar el modelo de profesión docente como un problema de "composición" de distintas piezas que debían alinearse adecuadamente, y no como un problema de "elección" entre soluciones alternativas, las organizaciones que articularon sus respectivos discursos entorno a la REDE lograron sortear la trampa que nos mantenía anclados en el bucle de ajuste de cuentas con el pasado.

De este forma, al evitar que la resolución del problema específico (el modelo de profesión docente) quedará condicionado por la resolución de un problema general (la función que debe desempeñar el mercado como dispositivo para la distribución de bienes y servicios en el ordenamiento de la sociedad), se pudo iniciar un proceso de acción comunicativa en el que todas las razones podía ser consideradas y en las que todas las propuestas podían ser tomadas en cuenta con una condición: tenía que formar parte de una sola solución, tenía que componer un modelo que sobre el que poder construir una ordenación justa del sistema educativo, es decir, para garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado.

El error que estas organizaciones pudieron evitar, gracias a su planteamiento del problema, había sido perfectamente identificado por Michael Waltzer hace mucho tiempo pero su hallazgo ha sido ignorado en nuestro país: sencillamente, no se puede ni debe extender las lógicas propias de cada esfera social al resto, sino que es necesario preservar las singularidades propias de cada esfera y proceder según sus posibilidades de mejora. Una propuesta similar ha defendido también, con éxito similar, Niklas Lhumann.

Tal y como nosotros lo vemos, disolver las singularidades propias de cada esfera social e ignorar su propia lógica, no contribuye a mejorarlas, entre otras razones, porque impide resolver los conflictos y contradicciones propias, con otro tipo de conflictos. Hoy sabemos que la visión más verosímil de la sociedad como sistema, es la que nos permite verla como el resultado de un proceso de diferenciación progresiva de distintos sub-sistemas basado en la racionalización de cada uno de ellos. Las sociedades, como la nuestra, que han sido objeto de un amplio proceso de modernización se caracterizan por la autonomía relativa de cada uno de sus sub-sistemas o de cada una de sus esferas.

Vista de este modo, ni la sociedad es un reflejo de la economía, ni el sistema educativo es un reflejo de la sociedad, ni la sociedad es un reflejo de la guerra por la supervivencia que caracteriza a los sistemas naturales. El modelo del "reflejo" no es, como demostró Richard Rorty, una buena guía para introducir mejoras en la

sociedad, ni en ninguno de los sub-sistemas que la forman. Es preferible el modelo de la “representación” y, en el caso que nos ocupa, el modelo compartido sobre el que se sostenía la confianza en el diálogo era muy sencillo: era un modelo de composición y de construcción de una realidad nueva a partir de soluciones parcialmente conocidas o de soluciones innovadoras combinadas con soluciones parcialmente conocidas.

3. PROFESIÓN Y PROFESIONALIDAD: ENTRE LA ESTRUCTURA Y LA CULTURA

En relación con la otra cuestión, la relación entre profesión y profesionalidad, la condición inicial también fue muy clara: había que definir en el sentido más preciso posible tanto el concepto de profesión como el concepto de profesionalidad, así como la relación entre uno y otro que iba a servir de fundamento a la propuesta.

Pues bien, dentro del marco creado por las organizaciones que conforman la REDE, otra de las condiciones ya mencionadas fue que se iba a reservar el concepto de “profesión” para referirse a los elementos que estructuran las prácticas profesionales del profesorado, es decir, la estructura propia del modelo, mientras el concepto de “profesionalidad” se reservaría para referirse a los elementos que dan forma a las prácticas educativas a partir de las posibilidades generadas por la estructura. Es decir, que la profesionalidad docente haría referencia al conjunto de elementos culturales que dan forma al modelo de profesión generando prácticas educativas reconocibles y reconocidas.

Este doble uso de los conceptos facilita la resolución del problema, tal y como fue definido, y, a la vez, sustenta otra de las condiciones iniciales: que el modelo de profesión pueda incorporar las mejores experiencias y prácticas creadas por el profesorado en ejercicio. En nuestro país se da una circunstancia, a nuestro juicio muy relevante, en la relación entre profesión y profesionalidad, o entre la estructura y la cultura profesionales. En las últimas décadas la relación ha adoptado por dos formas de claramente diferenciadas:

a. hasta la década de los años ochenta el sentido de la profesionalidad y la capacidad profesional del profesorado era muy superior a las exigencias derivadas del sistema educativo y la conciencia profesional era limitada, predominando una doble identidad entre el profesorado que trabajaba en las escuelas y los colegios y en el que trabajaba en los institutos
b. durante la década de los años noventa y al comienzo del nuevo siglo, las exigencias del sistema fueron muy superiores a la capacidad profesional del profesorado y modificó profundamente su sentido de la profesionalidad, contribuyendo a crear una conciencia de la identidad compartida.

En este momento, la capacidad profesionalidad y el sentido de la profesionalidad del profesorado son, en general, muy superiores a las exigencias del sistema educativo, sobre todo tras la configuración que le dio la LOMCE. La mayor parte del profesorado ha desarrollado una conciencia de su misión social y una capacidad de actuación que le permite considerar como posible y deseable otro modelo de sistema educativo y otro modelo de profesión. De aquí que, a nuestro juicio, debemos construir un nuevo equilibrio apoyándonos sobre el sentido de profesionalidad de la mayor parte del profesorado y ajustar las condiciones estructurales a la nueva cultura docente.

4. UN MODELO DE PROFESIÓN DOCENTE PARA UN SISTEMA EDUCATIVO BIEN ORDENADO

Más allá de las circunstancias concretas, propias de cada país, son muchos los países que desde hace algunas décadas se han embarcado en un proceso de búsqueda destinado a encontrar la forma de ordenar el sistema educativo que les permita responder a las exigencias y a las oportunidades propias de la era de la globalización, sin olvidar, las exigencias y las necesidades propias del desarrollo humano.

Bien podría decirse que los sistemas educativos han entrado en una nueva fase de modernización, una fase que, siguiendo la terminología propuesta por Becks, Giddens y Lash (2001), podríamos denominar una modernización reflexiva, sino fuera porque esta denominación impone ciertas condiciones a los agentes que participan en este proceso: i) la modernización reflexiva obliga a los agentes de cambio a tomar conciencia de las consecuencias derivadas de los procesos de cambio anteriores (primera modernización) y ii) de las condiciones que serían propias de la nueva modernización, pero también obliga iii) al conjunto de la ciudadanía y especialmente a los poderes públicos a concebir la acción política de otro modo, les obliga a combinar, con acierto, tanto los consensos como los disensos. En un proceso de modernización reflexiva, no es suficiente la confrontación, sino que es absolutamente imprescindible la colaboración.

La modernización reflexiva puede adoptar formas y niveles diferentes, pero en todos los casos requiere de un diálogo público bien informado para que pueda tener ciertas garantías de éxito, entendiendo como tal, que los agentes educativos terminen por alcanzar un cierto grado de consenso sobre la estructura básica del sistema educativo y sobre los elementos esenciales de la cultura escolar.

En este proceso juega un papel determinante el modo en que se haya estructurado la profesión docente, hasta el punto de que sólo un modelo de profesión docente que satisfaga ciertas condiciones puede contribuir activamente al éxito del proceso. Entre esas condiciones hay una que resulta consustancial al proceso: que tanto la estructura como la cultura profesional se orienten hacia un sentido ampliado de la profesión, esto es, hacia un sentido de la profesión que obliga a sus protagonistas a interesarse por la razón de ser de tanto de sus prácticas como de sus comportamientos.

Nuestro país, es uno más en esa búsqueda de un sistema educativo que bien ordenado acorde con las exigencias y las expectativas de las sociedades globalizadas, no hay nada, por tanto, que estemos haciendo que no estén haciendo otros países. Aunque quizá haya condicionantes que sean propios de nuestras circunstancias y que no se estén dando en otros países. Por ejemplo, que en las sucesivas disputas sobre la reforma del sistema educativo siempre nos quede la sensación de que no avanzamos en nuestras soluciones y que siempre volvemos sobre las mismas cuestiones. Desgraciadamente nos hemos enredado en diálogo de sordos en el que sólo hay tiempo para los reproches y muy poco o ninguno para las propuestas bien razonadas.

Lo cierto, es que el proceso de búsqueda de un sistema educativo bien ordenado, se ha visto condicionado por la dura batalla ideológica entre los detractores de la planificación centralizada y defensores del mercado como dispositivo para ordenar la vida sociedad tomando como eje el sistema económico y los defensores de la planificación dirigida por los poderes públicos, aunque no sea centralizada, y los detractores del mercado como dispositivo eficaz en la ordenación de los servicios sociales e incapaz de garantizar el acceso adecuado a los bienes comunes necesarios para el ejercicio eficaz de los derechos humanos. Estas dos visiones se suelen vincular respectivamente a la derecha y a la izquierda política y cada uno de estas visiones tiene sus respectivos modelos ejemplares: para unos es Corea del Sur mientras que para otros es Finlandia.

La sensación que muchas personas y organizaciones tienen es que, desgraciadamente el ajuste de cuentas con el pasado nos está impidiendo afrontar los retos del futuro. Por eso, quizá haya llegado el momento de que salgamos de este bucle agotador y demos un salto en otra dirección: diseñar un sistema educativo cuya piedra angular sea un nuevo modelo de profesión docente. Un modelo de profesión docente, que tomando como referencia la experiencia y el saber acumulado, nos permita afrontar los retos del futuro.

Conscientes de esta situación y enfrentados a la dura tarea de definir de forma ampliamente consensuada un modelo de profesión y de profesionalidad docente que pudiera contribuir a resolver el problema de ordenar el sistema educativo de una forma justa, un amplio conjunto de personas y organizaciones impulsadas por la Fundación COTEC y el Proyecto Atlántida decidieron confiar en el diálogo y en la voluntad de entendimiento para, preservando la lógica propia de la esfera educativa, sin identificarla ni reducir a la lógica política, avanzar en todos aquellos componentes del modelo que pudieran llegar a configurar una solución aceptable y con plenas garantías.

Dicho de una forma sencilla, lo que trataron de hacer los impulsores de esta iniciativa fue crear un espacio en el que pudiera tener lugar una verdadera acción comunicativa, tomando como referencia las condiciones definidas por Jurgen Habermas: inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad. El diálogo y el consenso, que se convirtieron en la razón de ser del intercambio de ideas y propuestas, terminaron dando forma a la colaboración entre organizaciones y personas relevantes y transformó las colaboraciones puntuales en proyectos en el marco de la REDE, el resultado de ese diálogo es la propuesta de un modelo de profesión docente que ocupa el lugar central en esta publicación.

5. UN PROBLEMA COMPARTIDO: ALGUNAS SOLUCIONES EJEMPLARES

Desde hace más de una década la profesión y la profesionalidad docente están muy presente en las agendas mundiales. Las principales organizaciones internacionales son claras impulsoras de políticas centradas en el profesorado. Más allá de los diferentes intereses y enfoques que dichas instituciones puedan tener, es indudable su aportación para aumentar la profesionalización de la docencia.

Según datos de la Comisión Europea más de la mitad de los países de nuestro entorno han establecido reformas específicas sobre el profesorado en los últimos 10 años. En términos generales, las contribuciones de los organismos internacionales al respecto del profesorado se pueden sistematizar en los siguientes principales aspectos:

→ Atraer y seleccionar a los mejores candidatos para la docencia
→ Aumentar el nivel de certificación en la formación inicial
→ Desarrollar programas de inducción en el puesto de trabajo para docente noveles
→ Determinar las competencias profesionales de los docentes
→ Mejorar las condiciones de una carrera profesional progresiva en función de sus méritos
→ Implementar sistema de evaluación formativa vinculada con el desarrollo profesional
→ Diseñar un sistema completo de desarrollo profesional que incluya diferentes itinerarios de carrera de los docentes

La publicación en el año 2005 del informe de la OCDE titulado *Attracting, Developing and Retaining EffectiveTeachers* es identificado por algunos autores como un documento que a nivel mundial impulsó la profe-

sión docente como un elemento incuestionable a la hora de determinar medidas para la mejora de la calidad de los sistemas educativos. A este informe le han seguido muchos otros estudios, entre los que destacan, por su impacto en políticas internacionales, tres trabajos publicados por la consultora McKinsey. En los últimos 12 años (desde 2005), tan sólo entre la OCDE, la UNESCO y la OEI se han publicado más de 20 estudios dedicados exclusivamente a la profesión docente o a algunos aspectos más concretos de ella como su formación inicial, sus condiciones laborares, su desarrollo profesional, o sus competencias, entre otros.

En esta misma línea de tendencias internacionales, tiene una especial relevancia atender a lo que ocurre a los países de nuestro entorno más cercano. Entre los años 2007 y 2008 se emiten por parte de la Unión Europea un total de 7 documentos específicos sobre el profesorado. El Consejo insiste recurrentemente en la necesidad de "mejorar la calidad de la formación de los profesores es un medio eficaz para garantizar que todos los ciudadanos estén mejor cualificados y por lo tanto sean más capaces de participar activamente en el desarrollo social y económico". Por su parte, la red europea de documentación educativa Eurydice, como parte de la Comisión Europea, ha publicado en los últimos cinco años tres documentos de gran relevancia para la cuestión que nos ocupa.

En los años 2013 y 2015 se publican los informes titulados *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* y *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*, respectivamente. Entre los aspectos más destacados de estos dos informes están los siguientes:

- → La formación inicial mínima es de grados de 4 años, aunque cada vez es más habitual la certificación de nivel de máster (también para los docentes de educación primaria) y, por tanto, con 5 años de formación.
- → En los programas de formación inicial la formación didáctica suele ser mayor para los docentes de infantil y primaria y la formación disciplinar mayoritaria para los de educación secundaria. Las prácticas externas existen en prácticamente todos los países y se le suele dedicar menos tiempo en la formación del profesorado de secundaria que en la de primaria.
- → Sólo un tercio de los países europeos cuentan con métodos específicos de selección para acceder a los estudios de formación inicial.
- → En la mayoría de los países europeos (y sigue en aumento) se han puesto en marcha programas estructurados de inducción que proporcionan a los profesores noveles formación adicional, ayuda y asesoramiento personalizado
- → Actualmente en Europa hay una gran cantidad de docentes cuya relación laboral es de naturaleza contractual (no como funcionario ni como funcionario de carrera).
- → La formación permanente del profesorado ha ido adquiriendo importancia en los últimos años y en la mayoría de los países se considera como un deber profesional.
- → El incentivo más frecuente para estimular la participación en actividades de formación permanente es su contribución a la promoción profesional.
- → El número de horas establecidas por contrato que los profesores deben dedicar a la docencia efectiva presenta importantes variaciones, pero el promedio de horas lectivas semanales son 20 horas en educación primaria y secundaria.
- → El número total de horas de trabajo oscila en general entre las 35 y las 40.
- → En la mayoría de los países, el salario base bruto mínimo de los profesores de educación primaria y secundaria se sitúa por debajo del PIB per cápita.
- → En Europa, el salario bruto máximo del profesorado con experiencia suele ser el doble que el salario mínimo de los que empiezan en la profesión.

→ Los principales responsables de la toma de decisiones sobre la gestión de los recursos humanos en Europa son los directores de los centros y los consejos escolares.

A principios de 2018 publica el informe denominado *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. En este caso, se trata de un informe más específico que los dos anteriores pues aborda cuestiones más concretas. Sin embargo, algunas de sus conclusiones son también de gran relevancia para el presente libro. En primer lugar, indica que las administraciones de rango superior realizan habitualmente la planificación prospectiva de la oferta y demanda de profesorado con carácter anual. Esa planificación prospectiva se sustenta fundamentalmente en datos relativos a los profesores en ejercicio más que en datos sobre los futuros profesores. Las dificultades que más habitualmente se plantean en relación con la demanda y oferta de profesorado en Europa son la escasez de profesores y el envejecimiento de la población docente. Con respecto a la movilidad del profesorado, en más de la mitad de los sistemas educativos europeos esta no se encuentra regulada; por el contrario, si en la mayoría de países europeos existe una estructura de la carrera profesional que incluye múltiples niveles; igual que también es mayoritaria la existencia de marcos de competencias del profesorado. Por último, el informe recoge información de relevancia con respecto a la evaluación del profesorado: la evaluación permanente del profesorado es una práctica habitual siendo mayoritario que las administraciones centrales son las que regulan la evaluación del profesorado pero no suelen supervisar su funcionamiento que lo hacen los propios centros o administraciones locales.

Más allá de todas las referencias internacionales expuestas, resulta relevante tener en cuenta que las crecientes implicaciones entre los discursos emanados desde los organismos internacionales y la puesta en marcha de políticas nacionales requieren un estudio riguroso y profundo. No hacerlo derivaría en tendencias o corrientes internacionales asimiladas por políticas regionales o locales que no respondan a sus realidades sociales, culturales, temporales… Reducir este riesgo es uno de los objetivos claros de la REDE y, más en concreto, de este libro dedicado a la profesión docente.

6. SOLUCIÓN INTEGRAL PARA ALINEAR TODOS LOS COMPONENTES DE UN NUEVO MODELO PARTIENDO DEL MODELO HEREDADO

Las profesiones son una de las instituciones más relevantes de la modernidad, una de sus aportaciones más relevantes al proceso de civilización. Las profesiones se caracterizan por una forma particular de relación entre poder y saber. Una vez que hemos dejado escrito lo anterior, con el único propósito de encuadrar nuestro objeto en un marco general, conviene volver al principio: la profesión docente.

Lo cierto es que, más allá de la tan debatida cuestión de si la docencia es o no una profesión, lo que hemos dado en llamar el modelo de profesión docente heredado es una consecuencia, no ausente de tensiones y conflictos, de las decisiones que desde hace más de cuatro décadas han ido configurando el ordenamiento del sistema educativo.

Esta construcción anónima, cuyos rasgos pueden identificar solo en las normas reguladoras, se ha desarrollado bajo un supuesto generalmente aceptado: la configuración del sistema crea tanto el estatus y el rol del profesorado como el de alumnado. La construcción de este modelo heredado, a partir de un agregado de decisiones que afectan a los distintos componentes del sistema educativo, ha producido un modelo de acción profesional débilmente articulado, contradictoriamente relacionado y superficialmente contextualizado. Por eso, de lo que se trata ahora, que tenemos la ocasión de proceder a una construcción reflexiva del modelo, es

de avanzar en la construcción de un modelo cuyos componentes estén bien articulados, un modelo bien relacionado con el resto de componentes del sistema educativo y que esté profundamente contextualizado.

Lo cierto es que, a nuestro juicio, las actuales incertidumbres que afectan a la profesión docente y tensionan gravemente el modelo heredado, son una consecuencia de la pluralidad de roles que el profesorado se ha visto obligado a adoptar como consecuencia de la aparición de lógicas diferentes de la acción educativa. Las tensiones que atraviesan el sistema heredado son percibidas por él profesorado, a menudo dramáticamente, como una crisis de identidad que no solo amenaza a la existencia misma de la profesión, sino que le afectan personalmente.

Es cierto que estas tensiones se han vinculado, en nuestro país, a los cambios derivados de las continuadas reformas. Sin embargo, esta percepción es superficial, la verdadera razón se encuentra más allá de esas reformas. A nuestro juicio, la razón profunda esas incertidumbres se encuentra en lo que Dubet (2013) denominó: las lógicas de la acción y la consiguiente desinstitucionalizacion que caracteriza a la fase actual del proceso de modernización de la sociedad.

> *Hoy en día vivimos la descomposición de elementos y representaciones que el programa institucional tuvo la capacidad de integrar en un sistema percibido como más o menos coherente. Los <<valores>> perdieron su unidad; la <<vocación>> choca contra los requerimientos de eficacia profesional, contra los constreñimientos de organizaciones lábiles y más compljeas, y la creencia en una continuidad entre socialización y subjetivación ya no resulta evidente. Ya no se cree, como antaño, que el dogma se transforma en disciplinas y en ritos generadores de conformismo y libertad* (Dubet, 2013: 23)

7. CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES DEL MODELO DE PROFESIÓN

El modelo de profesión definido por la REDE es el resultado de la integración de siete componentes:

1. un tipo de formación inicial
2. un tipo de formación continua
3. un tipo de proceso de inducción
4. unos criterios para acceso a la formación inicial
5. unos criterios para el acceso al proceso de inducción
6. una secuencia para el desarrollo profesional basada en dos trayectorias complementarias
7. un tipo de evaluación tanto de la capacidad como del desempeño profesional.

En este capítulo, no entraremos a considerar cada uno de esos elementos, pero si queremos llamar la atención sobre otro aspecto del modelo: las características que lo convierten en un modelo bien diferenciado. Nuestra impresión es que, la integración de los siete elementos ya presentados, dotan al modelo de un conjunto de cualidades que, a nuestro juicio, lo hacen especialmente indicado para el delicado momento por el que atraviesa nuestro país.

7.1. Un modelo consensuado

Queremos señalar en primer lugar esta característica porque en un escenario como el actual donde prevalecen las disputas partidarias y la confrontación de posiciones dadas, adquiere un valor especial que el modelo que presentamos sea el resultado de un amplio proceso de diálogo y de consenso entre medio centenar de organizaciones y de personas expertas creado por la REDE.

7.2. Un modelo contextualizado

Se trata de un modelo que ha sido concebido desde el principio como un modelo contextualizado, esto es, como un modelo vinculado a un sistema educativo que, por utilizar una terminología generalmente aceptada, se definió como un sistema educativo inclusivo, tomando como referencia, el Objetivos para el Desarrollo Sostenible número 4 establecido por la Organizaciones de Naciones Unidas en el marco de la Agenda 2030.

Para ser más precisos, se ha definido un modelo que debe ser la piedra angular de un sistema educativo para el siglo XXI. Es el modelo que necesitamos para lograr que cualquier pueda ejercer de una forma efectiva su derecho a la educación igualando las oportunidades de alcanzar el dominio de todas las capacidades en instituciones inclusivas.

7.3. Un modelo completo

Uno de los rasgos característicos del modelo de profesión propuesto por REDE es que se trata de un modelo completo, no de una solución parcial a ninguno de sus elementos, sino un modelo que se ha centrado en la necesidad de integrar diferentes respuestas a cada uno de los componentes del modelo. Esto hace que, a diferencia del modelo heredado, cuyos componentes se agrupan de un modo agregado, en este modelo sus componentes aparezcan integrados de un modo sistémico.

7.4. Un modelo conectado

El modelo ha sido sistemáticamente concebido en el marco de un mismo proceso de construcción dialogada y esto contribuye, a nuestro juicio, a que las decisiones adoptadas en relación con cada uno de sus componentes se refuercen mutuamente y fortalezcan al modelo en su conjunto.

7.5. Un modelo coherente

El modelo, como hemos tenido ocasión de comprobar, es perfectamente coherente con el conocimiento disponible en esta materia y con los mejores ejemplos conocidos en la medida en que está basado en una visión ampliada de la profesión docente y que enfatiza no sólo la necesidad de mejoras en las competencias personales, sino que, además, reconoce la absolutamente necesidad de mejoras en las capacidades y competencias institucionales.

7.6. Un modelo consistente

Los datos de los que disponemos, que aparecen expuesto en esta misma publicación, nos confirman que el profesorado comparte ampliamente dos componentes necesarios en cualquier modelo: un proceso de inducción y una carrera. Pues bien, a nuestro juicio el reconocimiento de esta necesidad sentida condiciona al resto de los componentes del modelo y es condicionada por las características de esos componentes.

7.7. Un modelo común

Un modelo basado en un proceso de formación inicial y de inducción comunes a todo el profesorado y por tanto un modelo que facilita la convergencia de los tradiciones e identidades profesionales (maestro y profesor) y, a la vez, refuerza tanto el reconocimiento de la profesión como el de las instituciones en las que se desarrolla.

El modelo define una formación inicial de cinco años con un título final de máster impartida por las universidades y que va a requerir que se refuercen algunas competencias tanto científicas como técnicas y didácticas. Así mismo, contempla, un proceso de inducción de 2 años remunerado e impartido en centros educativos no universitarios, que facilitará la especialización del profesorado.

7.8. Un modelo orientado al desarrollo profesional y a la mejora continua

El modelo no concibe la profesión como una cualidad que se adquiere de una vez y se conserva para siempre, sino que considera la profesión como un desarrollo continuado en el tiempo y que está sometido a los riesgos de todo sistema social: la entropía, la anomía y alienación.

Para responder a estos riesgos se ha optado por un modelo orientado a una carrera profesional amplia y muy diversificada basada en dos trayectorias ascendentes: vertical (cambiar la especialización) y horizontal (mejorar la especialización). Esta estructura de carrera facilitar el ajuste entre las aspiraciones personales y las necesidades institucionales.

7.9. Un modelo basado en la creación y el reconocimiento de las capacidades y de sus correspondientes desempeños

En consonancia con la característica anterior, el modelo contempla una adaptación permanente a las condiciones y expectativas sociales, a partir de una combinación eficaz de la evaluación y la formación continua.

El modelo incluye, una formación permanente que capacita al profesorado para el desarrollo de su carrera profesional. Esta formación será planificada en cada territorio pero descentralizada en su gestión. Responderá a tres tipos de necesidades: especialización, actualización, libre disposición. Así mismo, se contempla, una evaluación tanto de los desempeños como de las capacidades tanto personales (habilitante) como institucionales (acreditativa).

7.10. Un modelo colaborativo

Las organizaciones que impulsan el modelo que estamos comentando se han mostrado muy sensibilizadas a la creciente necesidad de que diferentes instituciones colaboren entre sí. Por eso, el modelo incorpora la colaboración y la coordinación institucional como uno de sus rasgos de identidad.

Esta necesidad de colaboración presenta una zona de especial atención: la colaboración entre centros educativos correspondientes a las enseñanzas anteriores a la universidad y las enseñanzas universitarias. Sin esta colaboración y, especialmente, sin la modificación de las condiciones del trabajo docente en los centros que imparten enseñanzas no universitarias, será imposible poner en marcha este modelo.

Dicho de una forma sencilla: el nuevo modelo de profesión docente requiere un gran esfuerzo de mejora de la capacidad profesional docente de todos los centros educativos, entendida como la capacidad de cada centro educativo para lograr que el profesorado no sólo enseñe a aprender, sino que, a la vez y en la misma institución, aprenda a enseñar.

7.11. Un modelo comprometido y realista

Finalmente, creemos que el modelo de profesión que ha logrado diseñar la REDE es un modelo comprometido y realista. Dicho de otro modo, no es, como vulgarmente se dice, un “brindis al sol”, sino que se trata de un modelo que incluye dos propuestas de gran valor: un cálculo de la inversión necesaria y una previsión de las decisiones que facilitarán la transición del modelo heredado al nuevo modelo.

En cuanto a la financiación, el modelo incluye una estimación de 1.500 millones de euros en inversión necesaria para atender a 20.000 profesores cada año (esta financiación cubriría los gastos derivados del proceso de inducción). Pues bien, esta cantidad sólo representaría, el 1% del presupuesto en educación, una vez que se alcance la inversión total del 5% del PIB.

Así mismo, el modelo es muy sensible a las condiciones del profesorado en ejercicio, especialmente del profesorado interino, para que se vaya incorporando ordenadamente y en las mejores condiciones al nuevo modelo.

REFERENCIAS

Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (2001). Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno. Madrid: Alianza Universidad.

Gardner H. Csikszentmihalyi M. , Damon W. (2005). El buen trabajo. Barcelona: Paidós

Dubet, F. (2013). El declive de la institución. Barcelona: Gedisa

BLOQUE I

MARCO DEL MODELO

CAPÍTULO 2

Modelo de profesión docente consensuado

REDE, Red por el Diálogo Educativo

Cualquier propuesta o proyecto de cambio, si aspira a ser racional y razonable, independientemente de su configuración, tiene que resolver con éxito la tensión derivada de dos visiones que están inevitablemente incrustadas en nuestra percepción de la realidad: lo deseable y lo posible. En muchos casos, esta tensión se resuelve encontrando un punto de equilibrio entre soluciones de compromiso que den prioridad a conseguir el más amplio consenso posible, y soluciones que impliquen reformas más profundas, aún a riesgo de un consenso incompleto.

La búsqueda de un nuevo modelo de profesión y de profesionalidad docente no será una excepción a esta regla general. De hecho, al menos en materia de política educativa, podría ser considerado como uno de los temas con mayor nivel de complejidad, dada la naturaleza de la cuestión y la pluralidad de las visiones, intereses y aspiraciones que hay en juego. Por tanto, y para empezar, es imprescindible una voluntad de entendimiento soportada sobre una comunicación sincera y veraz en la que todos los participantes se reconocen mutuamente legitimidad para sostener sus respectivas argumentaciones.

Para que esa comunicación tenga éxito, es necesario que todos los participantes cumplan, al menos, una condición: que todos y cada uno de ellos reconozcan un interés común. Esta condición es necesaria porque sólo de este modo la voluntad de entendimiento se puede sobreponer al interés y la visión de cada una de las partes. En nuestro caso ese interés común es fácil de definir: garantizar a todas las personas el ejercicio efectivo del derecho a la educación a través de un ordenamiento justo del sistema educativo y, más en concreto, de un modelo de profesión docente bien estructurado.

Conscientes de las dificultades ya expuestas, pero confiados en sus capacidades, un amplio grupo de especialistas y organizaciones se reunieron el pasado 7 de abril en la sede de la Fundación COTEC, a propuesta de esta entidad y el Proyecto Atlántida, para dar forma a un posible acuerdo sobre las características y elementos de un nuevo modelo de profesión y de profesionalidad docente para nuestro país.

Este encuentro vino precedido de un proceso de reflexión y debate por parte de los participantes que se inició con la elaboración y el envío de un documento inicial y siguió con la recogida de aportaciones por escrito a partir de las cuales se construyó el primer Documento Base sobre el que se articuló el debate presencial El encuentro permitió avanzar en la formulación de la propuesta, si bien estamos lejos de darla por concluida. Sobre todo, si tenemos en cuenta que nuestra aspiración es que, una vez alcanzado un punto de equilibrio suficiente, el acuerdo resultante pueda ser útil para alcanzar un pacto educativo aún más amplio. En este sentido, queremos resaltar el convencimiento de que el modelo de profesión y profesionalidad docente debe ser la piedra angular de un nuevo ordenamiento del sistema educativo.

Nos sentimos muy agradecidos por la excelente acogida que ha tenido la propuesta y por el número de aportaciones recibidas, así como por el alcance y el interés de las mismas. En esta segunda versión del Documento, seguimos manteniendo el planteamiento inicial: hemos pretendido que todas las personas e instituciones se puedan reconocer en el texto sin que el conjunto del documento pueda ser atribuido a ninguna de modo particular.

El proceso seguido para la elaboración del informe es fácil de describir, aunque mucho más difícil de realizar. Hemos sido respetuosos con los textos enviados y, a la vez, hemos creado con ellos un texto nuevo, procurando, en todo momento que el texto surgido de esta síntesis tenga sentido por sí mismo. A lo largo de este proceso hemos podido comprobar que, como se afirma en una de las aportaciones, no nos faltan ideas y propuestas, sino condiciones, procedimientos y compromisos para transitar desde las mismas a la política y las prácticas.

Aunque el Documento no aspira a conseguir la unanimidad, nuestro objetivo es identificar las claves comunes para un modelo de la profesión y de la profesionalidad docente. O lo que es lo mismo, aspiramos a definir las condiciones estructurales (profesión) y las condiciones culturales (profesionalidad) que nos permitan mejorar la respuesta educativa que, en este momento, estamos ofreciendo a todas las personas sea cual sea su edad o condición.

Ignoramos en qué medida estamos alcanzando nuestro propósito, pero daremos por bien empleado nuestro tiempo y el esfuerzo realizado, si logramos que el texto que ahora presentamos permita que todas las instituciones y agentes educativos, sea cual sea su nivel de responsabilidad, puedan avanzar en una visión compartida.

1. VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL

1.1. Hacia un nuevo ordenamiento del sistema educativo que garantice una educación inclusiva y equitativa de calidad y promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos

Una de las características más relevantes de las sociedades desarrolladas es la que John Rawls denominó con mucho acierto el “pluralismo razonable”. Esto significa que coexisten diferentes visiones de lo que se considera una buena sociedad. Por tanto, para garantizar su supervivencia y evitar su fragmentación en comunidades o grupos de intereses que se desentienden unos de otros, es necesario alcanzar un consenso razonable sobre el ordenamiento social más justo. Un ordenamiento que debe ser protegido por los poderes públicos.

Una de las expresiones más significativas de este pluralismo razonable, es la existencia de diferentes concepciones de lo que se considera una buena educación y, por tanto, la necesidad de alcanzar un consenso sobre el ordenamiento más justo del sistema educativo, que también debe quedar protegido en el marco del consenso constitucional.

A nuestro juicio, en este momento, ese consenso razonable sobre lo que podríamos denominar el ordenamiento más justo del sistema educativo, está representado por el acuerdo adoptado en el seno de la Organización de Naciones Unidas en 2015 con la aprobación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Según este acuerdo toda ordenación de un sistema educativo, para que pueda ser considerada justa, debe

garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ODS 4).

Así pues, sea cual sea la forma que adopte la profesión docente, a nuestro juicio debe contribuir de un modo significativo al logro del tipo de educación que la ONU considera como el ideal que todos los países están obligados a alcanzar.

1.2. Una cuestión permanentemente aplazada: la profesión docente

Un conjunto de ausencias en unos casos, abandonos en otros, han hecho que la profesión docente, en general, y la formación del profesorado en particular, hayan sido cuestiones permanentemente olvidadas y/o aplazadas. Inercias, rémoras, intereses creados, han hecho que el modelo de profesión docente haya quedado subordinado a la solución que se daba a otras cuestiones (la organización de los centros, el currículo…, etc.).

No obstante, debemos añadir que, en buena medida, estas debilidades estructurales del actual modelo de profesión han sido superadas por parte de muchos profesores y profesoras con un compromiso y una entrega personal que ponen de manifiesto un enorme sentido de la profesionalidad. De aquí la enorme paradoja que caracteriza la situación actual: la fortaleza en el sentido de la profesionalidad del profesorado compensa, en muchas ocasiones, la debilidad estructural del modelo de profesión. Hoy, buena parte del profesorado ya es muy consciente de los cambios que requiere su profesión y está respondiendo a estos cambios en la medida de sus posibilidades y haciendo frente a las limitaciones, cada vez más evidentes y costosas, que tiene el actual modelo.

Una de las causas de esta situación es la ausencia de un sistema coherente de formación, tanto inicial como permanente. En España sólo ha habido hasta el presente una política de formación inicial de maestros, pero no del profesorado de educación secundaria y de formación profesional; en lo que respecta a los maestros y maestras, esa política no ha sido lo suficientemente ambiciosa y eficaz. En lo que concierne a la política de formación continua, el panorama existente tiene mucho margen para la mejora.

Aquí la formación del profesorado, a diferencia de otros países, no ha llegado a convertirse en una prioridad política, en el sentido fuerte del término. Es decir, no se ha logrado hacer sentir la necesidad de plantear la cuestión esencial: ¿cómo podemos asegurar que los profesionales en ejercicio y los nuevos docentes conocen y saben hacer lo que deben conocer y saber hacer? Dicho de otra forma, ¿cómo podemos conseguir un modelo de profesión y de profesionalidad docente a la altura de los grandes desafíos de nuestro tiempo?

Ha llegado el momento de hacer y de responder a esas preguntas. La cuestión del modelo de profesión y de profesionalidad no puede seguir siendo una cuestión permanentemente aplazada. En estos tiempos tan complejos, la capacitación para educar a todas las personas es un asunto social y político de primer orden, no en vano uno de los rasgos que define a las nuevas sociedades desarrolladas es que son “sociedades para el aprendizaje”. Esto significa, entre otras cosas, que del mismo modo que la alfabetización marcó las diferencias sociales y económicas en el pasado, las nuevas formas de alfabetización (digitales, culturales) pueden estar marcando diferencias en el presente y en el futuro.

1.3. Agravada como consecuencia de la inestabilidad de las condiciones laborales del profesorado en los años pasados

Además de haber sido una cuestión aplazada, no se puede pasar por alto que la cuestión docente ha quedado seriamente dañada por la reciente política de recortes en la contratación y estabilidad del profesorado, en especial en la escuela pública. Esto ha contribuido a agravar el problema: en los últimos años, se ha incrementado la contratación de personal a tiempo parcial, que conduce a un deterioro de las condiciones en las que se desarrolla el quehacer docente y que, además de agravar la debilidad estructural, afecta profundamente a la consecución de los logros que la sociedad espera del sistema educativo. La inestabilidad y falta de inversión tienen consecuencias en las dimensiones de la profesión docente (y por tanto en el alumnado).

No obstante, conviene recordarlo de nuevo, también en estas condiciones adversas marcadas por las consecuencias de una gravísima recesión económica que ha afectado a las políticas sociales en general, el sentido de profesionalidad de muchos profesores y profesoras ha contribuido a mantener la esperanza que muchas familias y sus hijos e hijas tenían depositada en el sistema educativo.

Es importante, por tanto, y sobre todo en coordenadas como las actuales, tomar en cuenta la voz del profesorado y no plantear el ajuste entre profesión docente y sociedad tomando como referencia únicamente lo que se dice de arriba-abajo sino, y sobre todo, lo que se plantea de abajo-arriba: la voz de los propios implicados.

1.4. Entre las oportunidades creadas por las tecnologías y un nuevo modelo de profesión

La escuela como institución nace vinculada a varias tecnologías de entre las que destacan dos: la escritura y el libro. Esta conexión entre la institucionalización de las relaciones educativas y las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación es una constante en la historia de la educación. Por tanto, tanto el ordenamiento de los sistemas educativos como la configuración de un modelo de profesión docente no sólo deben tener en cuenta las limitaciones que en cada momento se derivan de la sociedad, sino que deben aprovechar las oportunidades abiertas por las nuevas tecnologías.

En nuestra época se ha producido la aparición de un nuevo entorno configurado tanto por lenguajes digitales como por un conjunto de lenguajes emergentes: artísticos, narrativos, visuales, musicales, corporales, el lenguaje derivado de los datos, lenguaje financiero, científico, etc. Todos ellos deben integrarse tanto en la dinámica de la convivencia en los centros educativos como en los currículos escolares. La confluencia de distintas tecnologías y lenguajes emergentes ha generado una realidad que se ha incorporado plenamente a nuestras vidas, creando un nuevo espacio de socialización, a la vez que un nuevo espacio laboral: el entorno multilingüe. Así es como la escuela y la profesión docente, que formaban parte de la *galaxia Gutenberg*, tienen que encontrar su lugar y aprovechar las oportunidades que ofrece fundamentalmente la *galaxia Internet*. Para ser más preciso, la escuela y el profesorado tienen que reconocer la existencia de tres entornos diferenciados de socialización -entorno natural, entorno simbólico y entorno digital- , y encontrar el modo de formar a las personas para que puedan ser agentes activos y ciudadanos de pleno derecho, en cada uno de ellos.

No obstante, conviene recordar que ninguna tecnología, aunque modifique las condiciones para el aprendizaje, tiene valor educativo por sí misma. Por ello, una de las grandes tareas que tiene ante sí el profeso-

rado es dotar de valor educativo a la tecnología, a la vez que desarrollar los conocimientos y las competencias para que todas las personas puedan convivir y participar activamente en los tres escenarios.

2. UNA VISIÓN DE LA PROFESIÓN Y DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

2.1. El problema general: debemos buscar un nuevo ajuste entre la profesión docente y una sociedad construida sobre un mundo globalizado en el que coexisten tres entornos (natural, simbólico y digital)

De la profesión docente se han dicho las cosas más bellas y mejor fundadas en la teoría y en investigación. Pero también se ha denunciado que es un oficio sometido a enormes turbulencias, erosiones, presiones sin fin, denostación y culpabilización públicas. Al mismo tiempo, con más retórica que convencimiento, se declara hasta la saciedad que el profesorado es el factor con mayor peso en la calidad de la educación.

La institución y la profesión, tal como las conocemos, crecieron para nacionalizar, industrializar, alfabetizar y modernizar la sociedad. En este momento los sistemas educativos se asentaron en la lógica de la enseñanza, dando por sentado y asumiendo que el papel del docente es el de transmisor: un “instrumento” para llegar al aprendizaje, un “portavoz” de un mensaje definido por otras personas.

Hoy vivimos en un mundo global, postindustrial, digital e incierto, al que la profesión y la institución escolar no han llegado a adaptarse del todo. Por lo demás, en la era de la información y el conocimiento, la sociedad (en general) y las familias (en su mayoría) ya no van por detrás de la escuela, ya no se entregan sin condiciones. En estos momentos, la transmisión de la información y del conocimiento pierde una parte de su sentido y nos obliga a cambiar la “lógica de la enseñanza” por una “lógica del aprendizaje”.

Pues bien, en este momento, lo que encontramos es que, llevados de su sentido de la profesionalidad, una buena parte del profesorado ya ha modificado la lógica que rige su quehacer, pese a que las condiciones estructurales no se hayan modificado. Son precisamente estos profesores y profesoras los que reclaman un cambio en el modelo profesional para que pueda estar en sintonía con su sentido de la profesionalidad. Son precisamente éstos quienes piden que este modelo esté disponible para las nuevas generaciones y, a la vez, que se produzca una transición ordenada desde el modelo actual, al nuevo modelo.

Asistimos en nuestro país a un amplio relevo generacional, que se extenderá en los próximos años y que revaloriza y sitúa en primer plano la formación inicial de los nuevos docentes; una formación que debería contribuir, entre otras cosas, a superar problemas relativos a la estima social del profesorado. Es una coyuntura que ofrece oportunidades que no podemos desaprovechar.

Para responder adecuadamente a los nuevos retos y contextos, los profesionales del mañana deberán ser más versátiles y saber aprovechar las cambiantes circunstancias, prever las nuevas necesidades que surgirán a lo largo de una larga carrera profesional. Conviene recordar, no obstante, que en el seno de los centros escolares se ha hecho mucha renovación y se han desarrollado experiencias con éxito de las que cabe derivar elementos para definir el modelo de formación por el que abogar. En todo caso, para hacerlo posible, hace falta un pacto “de” y “para” el profesorado: un nuevo modelo que les dé y les aporte mucho.

2.2. El problema específico: el modelo actual de profesión docente no facilita el ajuste necesario, porque está débilmente estructurado y no contribuye al desarrollo de la profesionalidad

Los más recientes informes internacionales (PISA, TALIS) ponen de manifiesto que, en los centros educativos, en general, domina una práctica docente solitaria, sin posibilidad real de retroalimentación por los colegas a través del diálogo profesional. Así la OCDE en su "Nota sobre el país", afirma:

> *Menos de la mitad de los profesores en España (43%) afirma recibir información tras las observaciones de aula, y el 87% dice que nunca ha observado las clases de otros compañeros ni les ha proporcionado sugerencias y comentarios para mejorar (los promedios TALIS son 79% y 45%) (OCDE, 2015).*

Por eso, además de los problemas que tiene la formación inicial del profesorado y sus posibles vías de mejora, está el problema irresuelto de la formación permanente del profesorado en su contexto de trabajo. Un reciente informe de la Comisión Europea (Eurydice, 2015) realizado a partir de TALIS 2013, señala que el 32% de los docentes no realiza ninguna actividad de intercambio pedagógico en el mismo centro, cuando la media de la OCDE es del 12%.

La cuestión que no se ha acertado a encarar y resolver es cómo concertar, crear, comprometer y sostener un entorno de trabajo docente en los centros, vertebrado simultáneamente sobre derechos y deberes esenciales del profesorado. No fue fácil en el pasado ni lo va a ser en el futuro. Tal vez la clave es que se ha ignorado sistemáticamente la contribución fundamental que realizan los centros educativos a la socialización profesional del profesorado.

Construir un nuevo modelo de profesión docente no resultará fácil, porque no concierne solo a la formación del profesorado, sino también a otros factores, actores y poderes, desde los sindicatos y la administración al mismo cuerpo del profesorado funcionario o de otra condición. Por eso es necesario un "pacto de y con el profesorado" al que poco o nada se viene aludiendo, así como también sobre arduas cuestiones que tienen que ver con el gobierno, la gestión y el funcionamiento de los centros (equipos directivos, docentes, familias, comunidad), las relaciones con las administraciones y la inspección. No es posible avanzar en la colegialidad docente sin disponer de unos equipos directivos y de unos servicios de inspección que asuman el trabajo en equipo y los proyectos compartidos como parte del quehacer docente.

Afortunadamente, los cambios en el sentido de profesionalidad de una buena parte del profesorado orientan y pueden servir de apoyo a los cambios estructurales que vayan dando las administraciones públicas. De modo que lo que ya son capaces de hacer algunos centros educativos, puede convertirse en referencia para otros.

2.3. Disponemos de evidencias sobre la naturaleza y el alcance del problema, aunque faltan datos concretos sobre nuestro país

Existen informes y análisis a escala internacional que muestran bastantes coincidencias en identificar una serie de cuestiones donde hay un amplio espacio de mejora. Son las siguientes:

→ La formación adolece de falta de rigor y fundamentación, y de una desconexión entre la teoría y la práctica; no hay claridad respecto a qué es una enseñanza-aprendizaje de calidad; los planes de

estudio son muy dispares entre y dentro de los países y, en general, muestran poca claridad compartida respecto a concepciones y prácticas de enseñanza-aprendizaje bien fundamentadas y, por lo tanto, sufren de irrelevancia y falta de incidencia en centros y aulas.

→ En la mayoría de los países la profesión docente no es suficientemente atractiva, y tiene un estatus y un reconocimiento social muy mejorable.
→ Las etapas del continuo de la profesión y profesionalidad docente –formación inicial, entrada en el sistema, formación continuada o desarrollo profesional a lo largo de la carrera - no están debidamente articuladas ni en lo que se refiere a los contenidos, aprendizajes (cognitivos, emocionales, sociales, éticos) y las metodologías, ni en lo que atañe a los agentes involucrados (instituciones, formadores de docentes).
→ La regulación de la profesión y formación es más administrativa que propiamente formativa y educativa, consiste más en la aplicación de procedimientos estandarizados y formales que en un verdadero liderazgo por parte de los poderes públicos y las administraciones e, incluso, de las instituciones de formación.
→ La evaluación de la calidad de la formación –fase teórica y Prácticum – carece de un marco de referencia bien fundamentado y consistente respecto a la estructura de los planes de estudio, las dimensiones y la coherencia conceptual y organizativa de los mismos, los criterios y los procedimientos aplicados para evaluar el grado, y los aprendizajes esenciales para el ejercicio de la docencia.

2.4. Para avanzar, necesitamos definir un nuevo perfil competencial del profesorado, un nuevo marco institucional que favorezca un mejor aprovechamiento de las competencias distribuidas, y fortalezca el sentido de profesionalidad colegiada de quienes ya han incorporado a su práctica educativa las claves de una nueva profesión

La clave, una vez más, está en reducir las brechas que siguen abiertas entre lo que se sabe acerca de cómo debería ser la formación docente –y es mucho – y lo que se hace en las políticas nacionales o autonómicas y, desde luego, también en las facultades y los entornos en que se están formando los docentes de mañana (singularmente, en los Centros de Formación del Profesorado).

Es necesario precisar y regular el papel del profesorado en la educación ante los profundos cambios habidos en la sociedad actual, en la que tanto papel juegan el conocimiento y la información, y en la que se le exige responsabilidades muy amplias y diversas. Pero es necesario hacerlo teniendo muy en cuenta que la profesión docente es una profesión colegiada en la que todo el profesorado del mismo centro asume la responsabilidad de lograr los objetivos y competencias en cada una de las etapas educativas.

Se precisa regular la formación del profesorado en función de los estudiantes que tenemos y de los requerimientos que la sociedad formula. La sociedad de la información y la comunicación obliga al profesorado a conocer y utilizar los nuevos recursos que los tiempos actuales ofrecen. Sin embargo, la formación de profesoras y profesores debe estar siempre al servicio de su alumnado, enseñándoles a pensar, a reflexionar críticamente y a seleccionar y procesar la abundante información que a través de tantos medios reciben.

La labor del profesorado también se beneficiaría de ir acompañada del trabajo conjunto con otras profesiones implicadas en la educación, como las de orientador escolar, trabajador social, mediador intercultural, etc., de manera que sea posible el trabajo en redes. Lo mismo puede afirmarse de la estrecha colaboración con

las familias. Esta colaboración entre distintos profesionales y con las familias requiere una amplia autonomía de los centros educativos.

3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL NUEVO MODELO: CRITERIOS Y ELEMENTOS

3.1. Un cambio en la misión social que fundamenta y da sentido a la profesión

Las condiciones en el ejercicio de la enseñanza a comienzos del nuevo milenio han cambiado sustancialmente: las orientaciones principales en la enseñanza y el papel del profesorado se han resituado, en el sentido de proporcionar entornos de experiencias que faciliten la transformación del conocimiento en competencias para la vida activa.

Este cambio supone una profunda modificación en el significado y en el sentido de la acción de educar, pero se trata de un cambio por ampliación y no sólo por sustitución. En consonancia con esta ampliación de la misión social, el profesorado, como comunidad profesional de práctica, debe pasar de transmitir prioritariamente saberes a diseñar entornos, experiencias y procesos de aprendizaje. Esto significa que la transmisión directa del conocimiento, aún siendo necesaria, ya no es suficiente. Sin la creación de unos entornos adecuados a las características de los sujetos el conocimiento puede perder su valor educativo. Pero también significa que los centros educativos, como pilares básicos de los sistemas educativos no pueden limitarse a replicar soluciones estandarizadas, sino que deben ser agentes activos en la construcción de una respuesta educativa adaptada a sus condiciones específicas y a las características de su alumnado.

Este cambio en el sentido y en el significado de la acción de educar, único fundamento legítimo de cualquier modelo de profesión docente, es la consecuencia de que éste no sea ya resultado de una relación unidimensional, la educación/enseñanza, sino multidimensional, en la que a ésta se suman el aprendizaje colaborativo (con pares), el nuevo entorno digital (instrumentos cada vez más interactivos) y el aprendizaje en la comunidad (de nivel cultural cada vez más alto). El profesorado ha de evitar tanto el arcaísmo de la transmisión como la vaciedad del maestro-compañero, para convertirse ante todo en diseñador de ecosistemas de aprendizaje, como profesional reflexivo.

> *La enseñanza se considera cada vez más como una actividad profesional que requiere un análisis cuidadoso de cada situación, elección de objetivos, desarrollo y supervisión de oportunidades de aprendizaje adecuadas, evaluación de su impacto en el logro de los estudiantes, capacidad de reacción a las necesidades de aprendizaje de éstos y una reflexión personal o colectiva sobre todo el proceso. Como profesionales, se espera que los docentes, reflexionando sobre su propia práctica y asumiendo una mayor responsabilidad por su propia formación profesional, actúen como investigadores y solucionen problemas (OCDE, 2009: 107)*

Para avanzar en esta nueva misión es necesario considerar que cualquier modelo de profesión docente debe contemplar tanto a los centros educativos como al profesorado. La perspectiva más realista es considerar que deben ser los centros educativos, y no sólo el profesorado, los que deben mejorar su potencial para el aprendizaje de toda la comunidad. O, lo que es lo mismo, su capacidad profesional docente, aumentado su potencial para lograr que el profesorado enseñe a aprender y, al mismo tiempo, aprenda a enseñar.

Suele decirse, con razón, que las interacciones positivas con los y las estudiantes, constituye el factor escolar más influyente en las experiencias y los aprendizajes de la niñez y la juventud. Esta afirmación requiere algunas precisiones. No procede atribuir al docente más responsabilidades de las debidas ni, mucho menos, hacer de ello una excusa para que otros eludan las que les corresponden y, ciertamente, es necesario subrayar que el aprendizaje y ejercicio de la profesión no es algo estático sino cambiante. Está bien establecido, por lo demás, que el aprendizaje más decisivo de los profesionales en general ocurre en los lugares de trabajo (Eraut, 2012). Eso mismo vale para el aprendizaje docente, que está sobre todo ligado a centros y aulas donde las tareas y relaciones sostenidas influyen poderosamente en la experiencia escolar y el aprendizaje del alumnado. Es ahí donde se van consolidando, desaprendiendo y quizás enriqueciendo las "herramientas" del oficio, los valores, concepciones, vivencias y compromisos, los patrones de actuación, la atribución de sentido y propósito a lo que hace, por qué, para qué y cómo.

3.2. Un cambio que requiere mejoras importantes en las condiciones actuales en la profesión y en la profesionalidad (tanto en la estructura como en la cultura docente)

Las condiciones que, a nuestro juicio, deben ser consideradas de una forma especial son las siguientes:

→ Articular y sostener el continuo a través del cual se va construyendo la profesión y su profesionalización:
  ↘ apostar por una profesión intelectualmente rigurosa y prácticamente significativa e influyente;
  ↘ atender a las tareas más centradas en la enseñanza-aprendizaje y el trabajo con el alumnado, así como a las relacionadas con la pertenencia a una comunidad educativa (colegas, equipos directivos, orientadores, administración, familias y agentes comunitarios y sociales);
  ↘ participación activa, como derecho y deber, en la creación de entornos profesionales de aprendizaje, innovación y mejora sostenida del aprendizaje;
  ↘ y reflexión sobre la práctica con propósitos de mejora y transformación.

→ Sostener una mirada positiva para proteger la dignidad y el ejercicio de la profesión en los nuevos contextos sociales, escolares y políticos. Algunos planteamientos recientes añaden más dificultad a este objetivo al poner un énfasis excesivo en los resultados, el rendimiento escolar y la competitividad, descargando un volumen desproporcionado de responsabilidad sobre las espaldas del profesorado. Al tiempo, la denostación de la docencia en medios y redes crea un escenario que ha de ser mirado con lupa y, en lo posible, reconfigurado, precisamente a través de un debate riguroso y fundamentado acerca de la responsabilidad del profesorado.

→ Las condiciones de trabajo de los docentes deben ser una dimensión más de la política del profesorado, por lo que es necesario articular medidas que garanticen su mejora: departamentos bien dotados, recursos didácticos, descarga de tareas burocráticas rutinarias, coordinación horizontal del profesorado y refuerzo de la función tutorial.

→ Dentro de este marco, y al lado de los derechos, debe exigirse que los profesores y profesoras realicen su jornada laboral en el centro docente –horario lectivo y no lectivo-. Y la formación continua debe estar vinculada a las necesidades de los centros, y, por tanto, realizarse dentro de dicho horario. En todo caso, los horarios deben establecerse en función de las necesidades educativas del alumnado y no de las conveniencias del profesorado. Es preciso que las obligaciones estén bien delimitadas y que exista una exigencia rigurosa del cumplimiento de las mismas.

3.3. Unas mejoras en las condiciones actuales que deben permitirnos avanzar en la definición de un nuevo modelo de profesión y de profesionalidad docente, superando las limitaciones actuales y aprovechando las oportunidades

3.3.1. Superar las limitaciones actuales en el perfil profesional

El cambio en la misión social que el profesorado tiene asignada conlleva necesariamente un cambio en el perfil profesional. En la actualidad, el perfil profesional presenta algunas limitaciones importantes que tendríamos que abordar y que, en muchos casos el propio profesorado ha ido reconociendo y superando a través de su formación continua. Las limitaciones más importantes son las siguientes:

→ La fundamentación científica de las prácticas educativas. No se trata de la vana pretensión de que deduzcan de la psicología o de la neurociencia qué hacer en el aula, sino la actitud y la capacidad generales necesarias para distinguir bulos y tópicos de datos o hechos contrastados. Es alarmante la facilidad con que circulan supersticiones y falsedades en la profesión (p.e. sobre tiempos escolares, salarios docentes, ratios…), o la frecuente incapacidad para entender una estadística, más en una era de sobrecarga informativa, *fake news*, etc. Debe quedar claro que mejorar el fundamento de las prácticas educativas no significa lo mismo que desarrollar una educación basada en evidencias.

→ Una formación muy débil, tanto teórica como práctica, en planteamientos didácticos avanzados mediante el desarrollo de nuevas metodologías para enseñar y aprender. A partir del reconocimiento de la necesidad de impulsar competencias sistémicas como iniciativa y autonomía personal y aprender a aprender, será necesario delimitar el papel de principios, estrategias y técnicas. La investigación actual fundamenta el valor y el alcance de estrategias de aprendizaje basadas en proyectos, retos y técnicas de enorme potencial para prender a pensar, comunicar, relacionarse , convivir, cooperar y tomar decisiones.

→ La aparición de un nuevo espacio de socialización requiere una nueva competencia docente: la competencia digital. Cuando el ecosistema digital es ya la base ubicua de la información, la comunicación y el trabajo, carecer de ella equivale a lo que habría sido, en los últimos siglos, que el magisterio no supiera leer y escribir. Se trata de una competencia que tiene una desigual distribución entre individuos y entre especialidades, (y no nos referimos a entender un ordenador o un programa), y que requiere no sólo de una mejora personal, sino sobre todo, de una mejor distribución competencial en el seno de los equipos docentes. El desarrollo de esta competencia obliga a todas las instituciones a una integración plena de la cultura digital en los procesos educativos: proyectos educativos de centro, umbral de competencia digital docente que se necesita, integración curricular de los medios digitales en el aprendizaje de todas las materias.

→ Capacidad de trabajo en equipo. La complejidad de las funciones y tareas asociadas a la función docente hacen imposible que un solo profesor pueda asumir toda la responsabilidad. Es necesario que el nuevo modelo de profesión incluya una visión más colegiada y, a la vez, que los centros educativos puedan mejorar su eficacia basándose en una competencia distribuida entre todo el profesorado, los otros profesionales que intervengan en los centros y las propias familias, así como en una conexión en red con otros centros educativos. Es decir, la idea de un profesor y un aula carece de futuro, y conduce solo al pozo sin fondo de la demanda inacabable de reducir las ratios. Iremos hacia grupos y espacios más amplios y flexibles con docencia en equipo y, gracias a ello, equipos más internamente diversos con un profesorado más especializado.

→ Fortalecer la capacidad general y las competencias asociadas a la atención y al cuidado de los estudiantes para evitar que puedan ser instrumentalizados. El profesorado debe ser consciente

de que la obligatoriedad escolar, su prolongación efectiva a dieciséis o más años para todos, y la vulnerabilidad de la infancia y la adolescencia necesitan la colaboración en el cuidado de los educandos, lo cual requiere cierta comprensión de estos y ciertas cualidades en aquellos. El fin de la educación, incluso en estas condiciones, precisa que el profesorado oriente su quehacer hacia el fomento de la autonomía personal.

3.3.2. Aprovechar las oportunidades que ofrece el conocimiento adquirido para mejorar la formación inicial y orientarla hacia una concepción ampliada de la profesión docente

Estamos con Philippe Perrenoud (2004) al considerar que aspectos tales como práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliada, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley, conforman un “escenario para un nuevo oficio”.

Existe un amplio conocimiento y también un amplio acuerdo sobre algunas de las características que debería tener una formación inicial del profesorado basada en esta visión ampliada de la profesión docente. Estas son algunas de ellas:

→ El nuevo modelo debe contribuir a lograr un tipo de profesional intelectualmente formado, con solidez y rigor: conocimientos pedagógicos, didácticos y organizativos fundados e integradores de lo psicológico, psicopedagógico y didáctico; de lo social, cultural, antropológico, ético, y relacionado con el gobierno y gestión de los centros.
→ Un tipo de profesional equipado con capacidades de carácter emocional y social, imprescindibles para conferir sentido a la profesión y afrontar altas metas educativas y múltiples retos de la enseñanza y aprendizaje.
→ Un tipo de profesional con valores, creencias, concepciones y “herramientas” que le permitan entender y responder a la creciente diversidad del alumnado y, en particular, a su reflejo en las desigualdades que no cesan, en fracasos y desconexiones con el estudio, abandonos, etc.
→ Un tipo de profesional presto a crear y revisar la propia sabiduría de la práctica personalmente y con otros, investigando sobre la enseñanza e implicándose en procesos sostenidos de mejora y transformación, participando activamente en el gobierno y el funcionamiento de los centros, y relacionándose provechosamente con las familias y otros agentes comunitarios y sociales.
→ Un tipo de profesional comprometido con la mejora permanente de su profesión y de las instituciones en las que se desarrolla, y dotado de capacidad para contribuir a la creación de conocimiento orientado a la mejora de las prácticas educativas.

3.4. Un nuevo tipo de formación inicial con un mismo nivel de titulación para todo el profesorado y basado en un modelo simultaneo

3.4.1. Una cuestión compleja: la selección previa

Precisamente al analizar la capacidad de los nuevos docentes para afrontar retos mayúsculos, nos encontramos con otra de las preguntas clave para la mejora de la formación inicial docente: ¿estamos incorporando los perfiles adecuados a las escuelas de magisterio y a los másteres de formación del profesorado?

Algunas claves para resolver esta cuestión la encontramos en las notas de corte o a los requisitos específicos para el acceso a estos cursos, que normalmente figuran entre los más bajos de los cursos universitarios. Paradójicamente, el porcentaje de alumnos egresados es extraordinariamente alto, lo que nos puede hacer pensar que el nivel de exigencia es relativo. El informe *Prácticas docentes y rendimiento estudiantil (2015)* nos recuerda que uno de los factores más relevantes para conseguir docentes efectivos se encuentra en la atracción de talento, entendido por aquellos profesionales con mayor nivel de formación en sus áreas de conocimiento.

Por ello, parece inevitable plantear la cuestión de si debe existir algún tipo de selección previa en el acceso a la formación inicial de aquellas personas que quieran dedicarse a la docencia. Sin embargo, la entrada selectiva a la formación inicial puede presentar serias dificultades mientras no se unifiquen criterios entre la oferta pública y la oferta privada. Otras opciones para la selección previa podrían tener lugar en el acceso a la inducción, una vez concluida la formación inicial. En este caso, la dificultad podría surgir en la armonización entre la oferta y la demanda en las diferentes especialidades.

3.4.2. Una formación inicial orientada a una misión bien definida

La formación inicial del profesorado es, sin lugar a dudas, uno de los componentes fundamentales de cualquier modelo de profesión. Si bien podrían coexistir modelos diferentes de formación inicial con un mismo modelo de profesión, no suele ser el caso.

La configuración tanto del diseño de la formación como de su desarrollo implica la adopción de múltiples decisiones que exigen tanto una buena información, como un amplio consenso y la necesaria imprescindible prudencia en todas las instituciones que participan en esas decisiones.

La dificultad de esas decisiones se debe, en gran medida la complejidad del proceso. La formación es, efectivamente, un proceso muy complejo por varias razones. Algunas de las cuales conviene resaltar, aunque sea brevemente.

En primer lugar, los sistemas educativos y la formación de sus docentes no son cápsulas o burbujas al margen de los acontecimientos, culturas, valores y orientaciones hegemónicos en cada sociedad. Somos herederos del pasado, pero responsables del presente. Y ello significa que las respuestas de diversos países y regiones al desafío de mejorar la calidad de los sistemas educativos y de la formación de sus docentes, son muy variadas e incluso contrapuestas.

En segundo lugar, la formación inicial docente es un campo complejo en el que interactúan múltiples tradiciones, tendencias, profesionales, instituciones y procesos.

En tercer lugar, la formación inicial docente es un campo complejo porque necesariamente requiere de al menos dos instituciones para conseguir sus objetivos: la institución de formación (universitaria o no) y las escuelas o centros educativos. Instituciones que si en los orígenes de la formación inicial (las escuelas normales) estaban integradas, en la actualidad podríamos decir que viven en mundos yuxtapuestos: diferentes tradiciones, culturas, incentivos, modelos, etc. Y necesariamente han de dialogar porque de no ser así, reproduciríamos la "laguna de los dos mundos" de la que hablaban Feiman-Nemser y Buchman (1987): cada cual a lo suyo.

En la formación inicial del profesorado, particularmente del profesorado de la etapa secundaria, no puede faltar la visión de para qué queremos la formación y cuáles deban ser los propósitos y fines que la de-

ban guiar. En primer lugar, determinar las metas o propósitos (el “para qué”) de la formación; en segundo lugar, aquello que necesita el profesorado (el “qué”) para moverse con eficacia en el aula y contribuir, en conjunción con sus colegas, a la educación de una ciudadanía crecientemente más diversa y compleja. Y, por último, estaría “cómo” lograrlo, con diseños adecuados que posibiliten la formación demandada y políticas formativas que la apoyan.

Si de verdad se quiere dar una identidad tanto al profesorado para la educación universitaria como no universitaria, es necesario que en todo caso puedan compartir un mismo nivel de titulación y un modelo similar de acceso a la profesión, y de promoción y evaluación dentro de ella.

Todo el profesorado debería contar con un título de máster para ejercer en la educación no universitaria y, además, un título de doctor para ejercer en la educación universitaria. Hasta el momento, en España, la falta continuada de una formación inicial pedagógica, integrada en la propia carrera, ha dado lugar a una identidad profesional disciplinar, inadecuada para la educación secundaria obligatoria. Por eso, proponemos un planteamiento conjunto de la formación del profesorado basado en una titulación básica común de Grado y una posterior especialización diferenciada de Postgrado. La obtención de esta titulación permitiría ejercer en todas las enseñanzas del sistema educativo no universitario, aunque las titulaciones ofrecerían itinerarios orientados a las distintas especialidades.

3.5. Un nuevo marco institucional para la formación inicial y continua basado en una colaboración más estrecha entre la Universidad y los centros educativos

3.5.1. Una formación inicial universitaria

Las Facultades de Educación o similares han de seguir siendo las encargadas de la formación inicial tanto del profesorado no universitario como del profesorado universitario, y deben hacerlo a través de un diseño y un desarrollo adecuado de los tres tipos de titulación: grados, máster y doctorado. En ningún caso contemplamos la posibilidad de que otras instituciones que ofrezcan una formación acelerada al profesorado puedan sustituir a las universidades.

Para hacer frente a este importante desafío, las instituciones universitarias han de recomponerse internamente como verdaderas organizaciones inteligentes, mejor coordinadas y vertebradas en torno a una idea comprometida de la profesionalización, y con una atención a los formadores del mismo nivel que se requiere a los centros educativos no universitarios: propósitos claros, coherencia y compromisos, tiempos y mecanismos explícitos de aprender a aprender, por no apelar a la idea tan ambiciosa de comunidades profesionales de aprendizaje.

El nivel de máster debería ser el requisito común a todo el profesorado no universitario. Este nivel debería ampliarse al título de doctor para el profesorado universitario. El máster desempeñaría una función de especialización, que podría ser diferente para el profesorado que optara por un grado inicial vinculado a las disciplinas científicas, de aquel profesorado que optara por un grado inicial en disciplinas psicopedagógicas o una determinada etapa educativa.

Los programas de especialización podrían centrarse en la profundización en grandes áreas disciplinares (lengua, sociales, experimentales…), o instrumentales (necesidades especiales, digital, relaciones con la co-

munidad…), sin prejuzgar en ningún caso los años que deberían cursar tanto en el grado como en el máster (posible con la actual ordenación 4+1, tanto como en la configuración 3+2). En todo caso, el modelo de formación debería aproximarse a un desarrollo simultáneo, tanto en los centros universitarios como no universitarios.

Se trataría de cuidar mucho la selección y formación del profesorado universitario que forme a futuros docentes. Actualmente tiene (la mayoría) buena formación parcial, en su campo de investigación, pero no se tiene una visión global de ser docente, y no se trabaja en el currículo. El profesorado universitario no suele tener conocimiento de la función general y de la práctica de un docente no universitario, y menos de un docente del siglo XXI

3.5.2. Una formación que integre mejor las diferentes formas de conocimiento y con un Prácticum mejor diseñado

Debemos considerar el Prácticum como un espacio de mejora sustancial dentro de la estructura actual de los másteres y los grados. Siempre es más valioso el proceso en el cual los aprendizajes teóricos conviven desde muy pronto con los aprendizajes prácticos derivados de los procesos formativos realizados en las aulas con alumnado de primaria y secundaria. Así, es necesario insistir en que el nuevo modelo de profesión docente requiere un Prácticum mucho mejor integrado en los centros educativos y mejor vertebrado en todas las materias y asignaturas, bien concertado y apoyado por los centros, con criterios y procedimientos sistemáticos relativos a las tutorías del profesorado universitario, y las de los centros y docentes de los niveles educativos de referencia.

3.5.3. Una presencia continuada de las Facultades en todo el desarrollo profesional

Tomando como referencia temporal la década de los ochenta hasta la fecha, cabe decir que ha sido realmente notoria la cantidad de recursos materiales y humanos y las energías destinadas a la formación continuada del profesorado. Múltiples y cambiantes, igualmente, las políticas y los programas, y casi imposibles de contar las actividades realizadas y los docentes participantes. Algo parecido podría decirse de servicios, instituciones, asociaciones, colectivos y profesionales dedicados al apoyo a la formación continuada y diversas modalidades de asesoramiento pedagógico. Visto globalmente, ese panorama ha acogido todo tipo de enfoques y modalidades formativas, muchas bien avaladas por el conocimiento disponible: cursos convencionales, seminarios, grupos de trabajo, redes de centros y docentes, proyectos de formación dentro de los centros, licencias por estudio, intercambios docentes y visitas, iniciativas basadas en la investigación – acción centrada en la práctica y su mejora, más recientemente proyectos inspirados de alguna manera en la idea de comunidades profesionales de aprendizaje. Además de esas prácticas - formales y oficiales unas, particulares e informales otras-, el despliegue creciente de lo digital, el uso de Internet y la creación de redes sociales y profesionales han provocado una eclosión sin precedentes de actividades docentes formativas. En ocasiones han sido impulsadas por las administraciones (formación on-line) y otras, seguramente mayores en cantidad, por iniciativas personales con una gran diversidad de intereses, temas, proyectos de renovación.

Teniendo en cuenta este estado de la situación, reconocemos la necesidad de modificar el papel de las Facultades de educación en todas las etapas del desarrollo profesional docente: en la inicial, a la entrada (inducción) y al desarrollo profesional o formación continua. Apostamos por una función más explícita, coherente y razonable, no solo en forma de algún curso aislado, jornadas, sino en acciones concertadas y debidamente llevadas a cabo en estrecha coordinación con el profesorado y los centros de otros niveles escolares. Ello sería una condición necesaria y un contexto estimulante para la transición entre la formación inicial y otras etapas

de la profesionalización, así como también en lo que respecta a las decisiones de las administraciones relativas a los criterios y procedimientos de la selección del profesorado.

3.5.4. Un modelo institucional interconectado con una participación significativa de los centros no universitarios y de los centros destinados a la formación continua del profesorado

Una cuestión clave es cómo articular debidamente la formación inicial y la permanente o, lo que es lo mismo, la Universidad y el trabajo en los centros escolares. Hibridar y entrelazar institucionalmente la Universidad y los centros escolares en España, más allá de las relaciones personales, ha sido una misión perdida, en particular en la formación continua. La ausencia de un espacio de encuentro, en condiciones de igualdad, y en una relación de cooperación y participación mutua, ha dado lugar a que las prácticas funcionen por un lado y la enseñanza universitaria por otro.

La formación del profesorado no puede hacerse únicamente en la Universidad. Requiere un tiempo igual o superior de desempeño real de la función docente, con supervisión de mentor en los centros de trabajo. Igualmente, requiere un programa realista de formación continua, entendida como parte del trabajo docente, realizada en su horario/calendario laboral mediante prácticas de observación, micro-enseñanza o estudio, preparación y desarrollo de lecciones.

La renovación permanente y el desarrollo profesional no solo dependen en parte de la habitual formación continua; dependen más de las condiciones de trabajo en los centros y de las redes profesionales inter o extra centros. En este sentido, quisiéramos destacar la contribución que vienen haciendo desde hace décadas los Centros del Profesorado, y apostamos por ellos como una pieza más del nuevo modelo de profesión docente.

3.6. Un nuevo modelo de desarrollo profesional basado en la inducción sistemática y en la promoción continua

3.6.1. Una carrera profesional dinámica basada en diferentes etapas

Una de las características generalmente reconocida de nuestro actual modelo de profesión docente es que ofrece una trayectoria muy plana. De hecho, casi podría decir que no existe, como tal, una carrera docente. Esta es, sin lugar a duda, otra de las grandes debilidades estructurales del modelo actual.

A nuestro juicio, aunque cabe contemplar varias trayectorias para la carrera docente: una horizontal y otra vertical. La trayectoria horizontal supondría avances profesionales sin cambiar de etapa, ni de responsabilidades docentes. Un ejemplo de esta trayectoria horizontal es la diferenciación entre *junior, full y senior*, sin que en ningún caso estas etapas estén vinculadas exclusivamente a la experiencia, sino que deben configurarse a partir de una combinación entre experiencia y logro profesional. Esta combinación debería, además, a través de un procedimiento de acreditación voluntaria permitir al profesorado configurar su propia carrera profesional.

La trayectoria vertical estaría asociada al cambio de etapa educativa, o de la función docente a otro tipo de funciones. Por ejemplo, el paso de docente a inspector, o el cambio de profesor no universitario a profesor universitario. En esta trayectoria desempeñaría un papel muy importante el profesorado no universitario

que ya sea en centros no universitarios como en facultades colabora con el desarrollo profesional docente (un buen ejemplo podría ser la figura del profesor o profesora asociada)

Las dos primeras para todos y la tercera condicionada a ciertos méritos y asociada a funciones de gestión y formación. La movilidad entre centros debería ser supeditada a la capacidad de éstos, o de las autoridades educativas locales para seleccionar al profesorado de acuerdo con sus necesidades y a la estabilidad y continuidad de los proyectos.

La carrera docente debería atender y facilitar los procesos de cambio y mejora del profesorado en distintos momentos de su vida profesional. Las metodologías de transición deben ser planteadas a los docentes en activo, y ayudar a todos esos docentes que quieren cambiar pero que, o se han arrepentido de probar nuevas metodologías porque no tuvieron buenos resultados, o no se han atrevido a cambiar porque les da vértigo. En muchos casos, antes de cambiar la metodología, el inicio del cambio está en los procesos de evaluación formativa.

3.6.2. Una fase de inducción sistemática que facilite una transición graduada a la actividad profesional gracias a la colaboración del profesorado no universitario

En los últimos años se han hecho tímidos intentos de mejorar la incorporación de nuevos docentes al sistema educativo, esa fase de transición desde el estatus de estudiante al de profesional autónomo con plena responsabilidad. Parece de especial importancia la fase de práctica para profesorado interino que ha superado el acceso a la función docente y que tiene la finalidad de comprobar la aptitud para la docencia con una duración de 6 meses de actividades docentes dentro del mismo curso. Las prácticas, tuteladas por un funcionario de carrera, tienen la función de determinar la "aptitud" de todos aquellos candidatos que han superado las pruebas de acceso, eminentemente teóricas y no competenciales. Sin embargo, todos los candidatos, casi sin excepción, son declarados aptos, lo que sugiere que dicho acompañamiento no acaba de tener un carácter formativo, ni tampoco evaluativo.

En los centros educativos sostenidos con fondos públicos cuesta encontrar mecanismos estructurados para la inducción profesional de un docente que comienza su carrera. Como señala Martínez Orbegozo "un 75% del profesorado trabaja en colegios sin programas estructurados para acoger a profesores noveles, con o sin experiencia docente previa. La media de centros en la OCDE que no cuentan con este tipo de programas se sitúa en un 36%. La tendencia es similar para programas de tutoría para profesores: aproximadamente el 60% de los profesores españoles imparte docencia en colegios que no ofrecen este tipo de programas, ya sea para nuevos profesores, en el centro o en la profesión, o para todo el claustro."

Por eso, además de incrementar la formación práctica de los estudiantes de los grados y másteres de formación del profesorado, hay que establecer un modelo de inducción o de transición a la vida profesional de dos años de duración en el que se comiencen a realizar labores docentes en colaboración con profesores titulares, de modo que el estudiante-profesor gane autonomía y responsabilidad progresivamente y en paralelo a su formación teórica. Esto permite además enfocar su práctica docente hacia diferentes perfiles de alumnado, siendo capaces de individualizar su enseñanza en función de la diversidad de los estudiantes.

La fase de inducción, que se inicia una vez concluida la etapa de formación inicial y, por tanto, claramente diferenciada del "practicum" universitario, podría tener las siguientes características:

- → Consistiría en un periodo de prácticas continuadas durante dos cursos escolares en un centro educativo, lo que permite adquirir progresivamente la autonomía y la responsabilidad sobre el aprendizaje de su alumnado a través de un modelo de residencia remunerado.
- → Este trabajo continuado en el centro educativo ayudaría a integrar la formación teórica con la formación en el centro educativo, de modo que el profesor novel puede ejecutar las propuestas pedagógicas, didácticas y metodológicas con sus estudiantes en un entorno seguro y supervisada por un profesor titular de a asignatura. Este profesor titular compartiría las clases en formato de co-docencia, siendo el responsable final del grupo-clase.
- → Este acompañamiento por parte de un profesor experimentado se realizaría dentro del aula, de forma continuada, mediante la observación de clases y la reflexión conjunta tratando de analizar las fortalezas y áreas de mejora del nuevo docente, siempre enfocado en la consecución del aprendizaje por parte de los alumnos.
- → Los mentores/tutores han de tener la formación adecuada para realizar el proceso de acompañamiento, así como emplear parte de su jornada laboral en dicha tarea y contar con los incentivos necesarios para ello.
- → Los nuevos docentes han de estar inmersos en un proceso de mejora continua, que parte del análisis de su propio desempeño en el aula, apoyado por su tutor/mentor. Para ello, ha de analizar sus fortalezas y sus áreas de mejora mediante la recolección de evidencias en el aula y el uso de los materiales apropiados para el análisis. El uso de rúbricas, escalas, encuestas y plantillas de observación se realizaría casi a diario para entender el nivel de desarrollo del docente y cómo avanzar hacia el siguiente escalón profesional.
- → Al permanecer dos años en el mismo centro escolar, el rol del profesor en prácticas cambiaría drásticamente, de modo que sería percibido como un apoyo para el titular de la asignatura, que puede contar con él para los procesos de innovación educativa que estime oportuno, así como para realizar seguimiento personalizado de alumnos concretos, etc…
- → Durante los dos años, los nuevos docentes deberían además tener una formación continua, de modo que llegaran a adquirir nuevas herramientas didácticas, metodológicas y pedagógicas que podrían ir aplicando progresivamente en sus aulas, hasta dominarlas por completo.
- → El desarrollo profesional de los nuevos docentes ha de ser entendido como la primera de muchas colaboraciones e interacciones con colegas, mediante la generación de redes que generan verdaderas Comunidades de Aprendizaje Profesional. Por ello, la incorporación de los docentes en prácticas al claustro habría de realizarse con total naturalidad, estableciendo relaciones profesionales estables que sólo se pueden construir si el periodo de estancia en el centro es suficientemente prolongado.
- → El desarrollo de un programa de residencia en centros escolares como el que estamos desarrollando pasa por la colaboración entre administración, universidad, centros escolares y nuevos docentes. Es un proceso en el que todas las partes han de aportar para generar un periodo de profesionalización progresiva de los recién egresados de másteres y grados.
- → Tareas a desarrollar: estudiar y concertar con sumo cuidado en qué debiera consistir ese período y cómo configurarlo con tareas y contenidos relevantes; reforzar el que gire en torno a un modelo acordado entre las universidades y los centros escolares de referencia; dedicar tiempo y energías a la creación de materiales de apoyo y actividades idóneas para la formación de todos los agentes implicados en el seguimiento, análisis y evaluación; determinar criterios y procedimientos de evaluación de los futuros candidatos y, más en concreto, para conectar los resultados y los aprendizajes logrados con decisiones relativas a la selección del profesorado.

→ En todo caso, asumir esta responsabilidad compartida requeriría un tratamiento adecuado en las condiciones laborales del profesorado, tanto en los centros universitarios como no universitarios, ya sea en su remuneración en la modificación de sus horarios y responsabilidades, o en ambas.

3.6.3. Una evaluación del desempeño profesional orientada hacia la mejora continua

La evaluación del profesorado, sobre todo a escala internacional y particularmente en el contexto anglosajón, ha provocado un debate excesivamente reduccionista. En nuestro contexto es uno de esos temas que de cuando en cuando se esgrime como algo por hacer, y es percibido por muchos como una amenaza. Sin embargo, no por ello hay excusas válidas para eludirlo. Si se asume que el ejercicio de la profesión ha de asentarse sobre un balance razonable entre derechos y deberes, la evaluación docente debiera considerarse como algo necesario. Aquellas profesiones cuyo ejercicio tiene que ver con la provisión de bienes comunes y la garantía de derechos esenciales, han de asumir, por cuestiones de deontología, un marco de responsabilidad y una forma de rendición de cuentas.

La cuestión a la que hacer frente en la evaluación docente es cómo, dentro de la necesaria revisión del actual modelo de profesión, puede contribuir a la mejora dinamizando el ejercicio profesional. Al precisar y concertar tanto los instrumentos de información como los criterios con los cuales llevar a cabo la evaluación, es ineludible contar con la colaboración de los propios docentes.

Sabemos que hay modos de establecerla que empeoran la situación. Por no ir muy lejos, basta ver lo que sucedió en Portugal, con la derogación y reformulación del nuevo modelo de evaluación de desempeño docente y el Estatuto de Carrera del profesorado aprobado en 2007. Algo similar podría suceder en España. Además de buscar un amplio consenso, el asunto se juega en cómo, para qué, y con qué efectos. Hay formas en que se ahonda en la jerarquización, competitividad e individualismo entre el profesorado, en lugar de incrementar el compromiso por la mejora de los docentes.

Conviene tener en cuenta, además, que al mismo tiempo que se evalúa al profesorado, también hay que definir procesos de evaluación de los equipos directivos, los inspectores, así como de otro personal de las administraciones, los centros de formación inicial y continua y sus profesionales.

4. ORIENTACIONES PARA PLANIFICAR EL PROCESO DE TRANSICIÓN DESDE EL MODELO ACTUAL AL NUEVO MODELO

4.1. El reconocimiento social y el modelo de profesión se condicionan mutuamente

Habría que activar un fuerte movimiento de sensibilización que aumentara la valoración social de la profesión docente. La carrera docente ha de tener incentivos relacionados con su impacto social pero también de índole salarial. Alcanzado un mayor reconocimiento, será más fácil construir una carrera profesional donde los profesores más comprometidos y con mayor impacto tengan recompensas de desarrollo profesional, tanto de carácter individual como, sobre todo, en el marco de equipos docentes y centros. Existe un eterno debate sobre si estos incentivos y este mayor reconocimiento redundarían en una mejora en la profesión. Creemos que así sería.

4.2. El acceso a la función pública docente debe ser revisado y adaptado al nuevo modelo de profesión

Todos los elementos que hemos descrito en los apartados anteriores y que configuran un nuevo modelo de profesión docente deberían reflejarse en un nuevo estatuto de la función docente que dé coherencia a las distintas medidas (formación inicial, inducción, carrera docente...), en el que se establezcan claramente las condiciones laborales, y en el que se defina la normativa común a la enseñanza pública y privada, y la que se atañe únicamente a la primera. Este modelo de profesión vincularía tanto a los centros públicos como a los centros privados.

Lo que singulariza el acceso del profesorado a los centros públicos es la superación de un proceso selectivo -el concurso oposición- que ha de regirse por los principios de igualdad, mérito y capacidad, y desarrollar un primer curso de docencia bajo la tutoría de profesorado experimentado, con quien el nuevo profesional deberá compartir la responsabilidad de la programación del alumnado encomendado.

La realidad es que el actual mecanismo de acceso es poco eficaz para el fin que se propone: seleccionar a los más capacitados para la profesión. Por una parte, en la fase del concurso los baremos de méritos se conciben y aplican de manera mecánica con independencia de que los títulos alegados sean más o menos adecuados a la labor que se quiere desempeñar. Y por otra, la articulación de las pruebas no garantiza necesariamente la competencia del opositor sobre el conjunto de contenidos comprendidos en la especialidad. Además, el primer año de prácticas se ha convertido en un mero trámite que pocos se toman en serio.

De aquí la necesidad modificar el actual modelo de concurso-oposición con medidas que, mejorando el proceso de selección, contribuyan también a la deseada mejora de la imagen pública y del reconocimiento social de la profesión docente:

→ Mejorar la fase del "concurso", repensando los méritos a acreditar y la forma de verificarlos y valorarlos, de modo que cumpla un papel fundamental, evitando que el mecanismo de la oposición sea el que de hecho condicione el modelo de profesor. Se debe equilibrar el peso relativo entre los méritos y la prueba que habría que superar, para evitar que solo los resultados de una prueba marquen el futuro profesional docente.

→ Considerar que la fase "oposición" es más que un examen teórico. Los temarios no solo hay que actualizarlos, sino que es necesario incorporar en el examen cuestiones que hagan referencia a problemas y/o situaciones propias de la vida en las aulas, así como pruebas de naturaleza más práctica, que permitan al opositor demostrar su capacidad para desenvolverse en situaciones y problemas relativos a la actividad docente.

→ Reestructurar la fase de "prácticas" determinando los objetivos que se persiguen con esta fase, quiénes serán los responsables de supervisar y valorar la actuación de los nuevos profesores, así como los criterios que se emplearán para seleccionarlos.

→ Establecer un nuevo catálogo de especialidades docentes de profesores de educación secundaria que favorezca la multi-especialización.

→ En formación profesional, favorecer a los candidatos con experiencia laboral en el sector en el que van a impartir docencia.

4.3. El ordenamiento del sistema educativo y el modelo de profesión docente se condicionan mutuamente

Sin una reforma –a pesar de que hablar de ello se ha tornado un fantasma ominoso y estéril en nuestro contexto – los cambios en la formación docente e incluso en el conjunto de políticas relativas a la profesión docente, podrían quedar como algo descontextualizado y aislado, y por sí mismas con un potencial limitado para producir cambios más profundos y ambiciosos en nuestro sistema educativo. Pensamos en una reforma:

→ que plantee un equilibrio razonable entre escuela pública y escuela concertada, promoviendo un acuerdo entre redes corrigiendo desequilibrios y priorizando la igualdad de oportunidades;
→ que establezca un marco curricular debidamente fundado que tenga como prioridad asegurar la oportunidad de aprender para todos (adquirir el conocimiento y las competencias que garantizan la inclusión);
→ que ampare una auténtica autonomía organizativa y pedagógica y potencie una verdadera renovación de la enseñanza-aprendizaje;
→ que vaya acompañada de un modelo de gobierno y gestión responsable, y dote a los centros educativos con los recursos necesarios.

REFERENCIAS

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eraut, M. (2012). Learning Trajectories, Innovation and Identity for Professional Development, 7. Springer Science+Business Media B.V.

Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? Teaching and Teacher Education, 3, 255-273.

Martinez Orbegozo, E.V. (2017). La colaboración entre profesores como modelo de apoyo y desarrollo docente. Politikon.

MECD y Fundación Santillana (2015). Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Evidencia a partir de TALIS 2013 y PISA 2012. Madrid: MECD, Fundación Santillana y Gobierno de La Rioja.

OCDE (2014). Education Policy Outlook. Paris: OECD.

OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Paris: OCDE.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 3

Encuesta sobre el modelo de profesión docente: la voz de la comunidad educativa

Lucas Gortazar, *Proyecto Atlántida*
Ainara Zubillaga, *Fundación COTEC*
Red por el Diálogo Educativo (REDE)

Este capítulo presenta la metodología, resultados y conclusiones de la encuesta sobre la profesión docente realizada durante 2018. La encuesta Debate Docente fue diseñada e implementada por el Proyecto Atlántida, la Fundación COTEC y la REDE entre mayo y julio de 2018. La naturaleza de esta encuesta ha sido fundamentalmente participativa y ha tenido como objetivo principal la validación del modelo de profesión docente consensuado (Capítulo 2) o "documento base" por parte de los profesionales de la educación y la comunidad educativa.

Este mismo documento base (redactado en abril de 2018) ha sido también elaborado de manera participativa entre decenas de organizaciones, grupos y expertos, coordinados por el Proyecto Atlántida y la Fundación COTEC. Con todo ello, el diseño de la encuesta está inspirado en la estructura del Documento base sobre profesión docente. En este sentido, la encuesta parte de una valoración de la situación actual (Aparatado 1 del documento base), se adentra en la formulación de una visión de la profesión y la profesionalidad docente (Aparatado 2 del documento base), plantea las características generales de un modelo asociado a esa visión (Aparatado 3 del documento base) y reflexiona los procesos de transición hacia el nuevo modelo (Aparatado 4 del documento base).

1. METODOLOGÍA

La encuesta consta de 13 preguntas sobre todas estas cuestiones, las cuales toman diferentes formatos de respuestas (ítem múltiples con respuesta única, ítems múltiples con respuesta múltiple o preguntas abiertas). Además, antes de las preguntas, se incluye un breve cuestionario acerca de las características individuales de los encuestados: sexo, edad, perfil profesional en educación, nivel educativo de enseñanza y titularidad de centro.

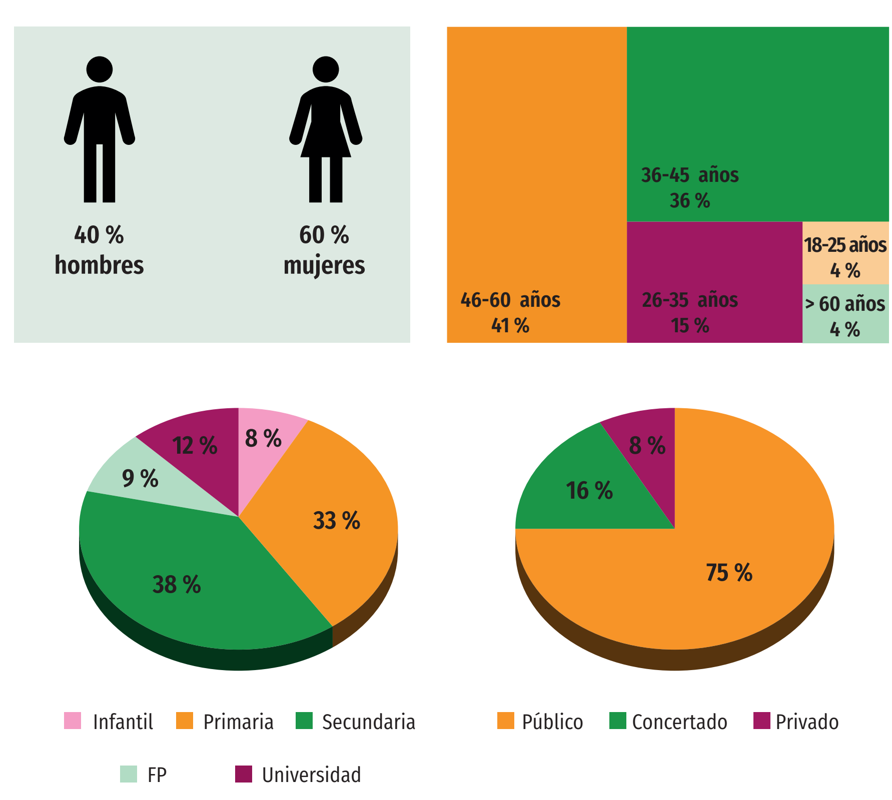
La encuesta fue lanzada de manera pública el 5 de junio por diversos canales (mailing, distribución vía organizaciones y redes sociales) y estuvo abierta durante un plazo de 5 semanas, hasta el 10 de julio de 2018. El resultado de la encuesta fue de 772 respuestas. Cabe destacar que el muestreo de la encuesta no tuvo un diseño estadístico que asegurara un número de respuestas ni tampoco una estratificación específica por grupos socio-demográficos o características profesionales. Por tanto, el resultado de la misma no debe leerse en un contexto de debate científico, ya que carece de la representatividad necesaria para poder extraer conclusiones técnicas que puedan acotar las respuestas con el respectivo error de muestreo.

2. RESULTADOS

2.1. Perfil del encuestado

En primer lugar, se presentan los resultados del perfil del encuestado y sus características socio-demográficas y laborales. Por un lado, más de un 85% de los encuestados son profesores en España, lo cual muestra que el objetivo participativo de la encuesta se cumple de manera satisfactoria. De ese 85% de docentes, el Gráfico 1 muestra como la mayor parte trabaja en educación primaria y secundaria. Además, una amplia mayoría (75%) trabaja en centros públicos, un 16% lo hace en centros concertados y un 8% lo hace en centros privados. Estos datos, sumados al hecho de que la mayoría de los encuestados son mujeres en edades intermedias, sugiere que además de cumplir el objetivo de participación, la encuesta presenta un cierto grado de representatividad del público objetivo, que no es otro que la profesión docente en España. Por tanto, a pesar de no ser una muestra aleatoria con muestreo estratificado, el perfil del encuestado se corresponde con la población objetiva que forma parte de la profesión docente en España[1].

Gráfico 1. Características socio-demográficas y laborales del encuestado



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

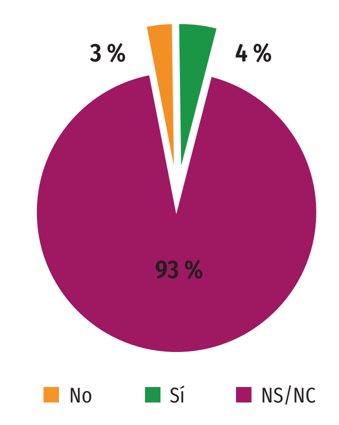
1 Fuente: Estadística del profesorado y otro personal. Curso 2016-2017 (EDUCAbase, Ministerio de Educación y Formación Profesional).

2.2. Nuevo modelo de profesión y reconocimiento social

En esta sección se discuten las necesidades de mejora que los encuestados consideran oportunas en torno a la profesión docente. En primer lugar, como puede apreciarse en el Gráfico 2, un 93% de los encuestados considera adecuado actualizar y definir un nuevo modelo de profesión docente. Los resultados son concluyentes y no arrojan dudas.

Gráfico 2: Nuevo modelo de Profesión

¿Considera adecuado actualizar y definir nuevo modelo docente?

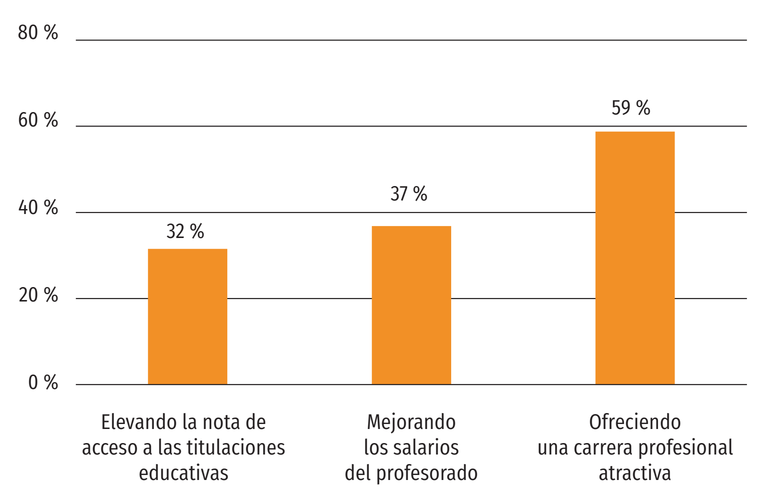


Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Por otro lado, a la hora de valorar el reconocimiento social de la profesión docente, se pregunta acerca de qué elementos podrían contribuir a una mejora en ese reconocimiento, con tres posibles respuestas: elevando la nota de acceso a las titulaciones de educación, mejorando los salarios del profesorado y ofreciendo una carrera profesional atractiva. El Gráfico 3 muestra cómo esta última es la que más respuestas positivas recaba (59%), superior a las otras dos (32% y 37% respectivamente). Esto implica que el profesorado aspira a una mayor profesionalización de su carrera en la docencia más allá de mejoras de condiciones laborales o decisiones de plazas en el acceso a las facultades de educación.

Gráfico 3: El reconocimiento social de la profesión

¿Cómo cree que mejoraría el reconocimiento social de la profesión?



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

2.3. Perfil del docente

Para una construcción de una visión de la profesionalidad y profesión docente hacia la que acercarnos y aspirar, es necesario realizar una reflexión sobre qué características esenciales podrían constituir el perfil del docente. En este sentido, el Gráfico 4 presenta las respuestas de una pregunta con respuesta múltiple (4 respuestas posibles) sobre distintas características deseables como parte del perfil del docente. Como puede apreciarse, las que más respuestas positivas recaban, por encima del 50% de los encuestados, son: empatía y gestión emocional de los alumnos (78%), conocimiento y aplicación de metodologías didácticas activas (69%), gestión de aula (62%), conocimiento de la materia que se imparte (59%) y trabajo en equipo (58%). En resumen, se trata de una combinación de competencias académicas y didácticas (conocimiento de la materia, metodologías activas), competencias sociales y de gestión (empatía y gestión emocional, gestión de aula) y compromiso profesional colectivo (trabajo en equipo).

Gráfico 4: El perfil del docente

De las siguientes características generales, elija las cuatro que considere básicas en el perfil de un profesor o profesora

Característica	%
Expediente académico	10 %
Competencia digital	26 %
Capacidad de relación con las familias/entorno	28 %
Estrategias de atención a la diversidad	45 %
Trabajo en equipo	58 %
Conocimiento de la materia que se imparte	59 %
Gestión de aula	62 %
Conocimiento y aplicación de metodologías didácticas activas	69 %
Empatía y gestión emocional de los alumnos	78 %

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

2.4. El modelo actual

Para validar una serie de propuestas orientadas a la mejora de la profesión y profesionalidad docente, además de un marco de perfil docente a trabajar, es necesario un diagnóstico sobre el sistema actual que permita identificar fortalezas y debilidades del mismo. El Gráfico 5 muestra una lista de afirmaciones sobre la profesión docente en la que se invita al encuestado a responder su nivel de acuerdo o desacuerdo con la misma.

Como puede apreciarse, los encuestados muestran un amplio desacuerdo con las siguientes afirmaciones, con más de un 80% de encuestados mostrando desacuerdo o mucho desacuerdo: “La relación entre universidad y centros educativos es la adecuada para impulsar un modelo de profesión docente”, “Existe un

sistema adecuado de evaluación docente, que permita el profesor mejorar su práctica", y "los profesores trabajan de un modo colaborativo", "Actualmente existen incentivos para motivar al profesorado en su desarrollo profesional" o "el actual Practicum para profesores noveles aborda adecuadamente la formación práctica de los futuros docentes". Los resultados apuntan de nuevo a cuestiones clave, como la organización de la formación del profesorado y el papel que juegan la universidad y los centros educativos, la cultura de trabajo poco colaborativo del docente o la falta de estructura clave de carrera profesional docente (falta de incentivos – no necesariamente económicos - y falta de modelo de evaluación orientado a la mejora).

Gráfico 5: Las debilidades del modelo actual

De las siguientes afirmaciones, indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo

100 %
80 %
60 %
40 %
20 %
0 %

16 %
33 %
26 %
19 %
48 %
22 %
25 %
42 %
20 %
35 %
44 %
38 %
42 %
38 %
42 %
29 %
52 %

La formación continua que se desarrolla actualmente en los centros de profesorado es eficaz para actualizar los conocimientos y prácticas
El profesorado en nuestro país dispone de una carrera profesional clara y atractiva
El actual Practicum para profesores noveles aborda adecuadamente la formación práctica de los futuros docentes
Actualmente existen incentivos para motivar al profesorado en su desarrollo profesional
Los profesores trabajan de modo colaborativo
Existe un sistema adecuado de evaluación docente, que permita al profesor mejorar su práctica
La relación entre universidad y centros educativos es la adecuada para impulsar un modelo de profesión docente

Muy de acuerdo
De acuerdo
Ni acuerdo ni desacuerdo
Desacuerdo
Muy en desacuerdo

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Más allá del modelo de profesión docente, es necesario concretar la cuestión de cómo está estructurado el modelo de acceso a la función pública de la docencia (circunscrito, por tanto, a la escuela pública).

En concreto el Gráfico 6 plantea una valoración de tres afirmaciones asociadas a las características del modelo de acceso a la función pública docente. Primero, el sistema de acceso, del que un 65% lo considera o inadecuado o muy inadecuado. Segundo, el modelo y las competencias demandadas en la fase de oposición, del que un 61% lo considera inadecuado o muy inadecuado. Y tercero, la fase de concurso con su actual sistema de valoración de méritos, el cual un 54% lo considera inadecuado o muy inadecuado. Estos resultados apenas varían cuando se consideran sólo para profesores según la titularidad del centro en el que imparten clase.

Gráfico 6: Valoración del modelo de acceso a la función pública

¿Cómo valoras el actual modelo de acceso a la función pública docente?

100 %
80 %
60 %
40 %
20 %
0 %

	La fase de concurso con su actual sistema de valoración de méritos	El modelo y las competencias demandadas en la fase de oposición	El sistema de acceso
Muy inadecuado	18,4 %	20,8 %	24,7 %
Inadecuado	36,6 %	42,8 %	39,8 %
Ni adecuado ni inadecuado	26,6 %	21,8 %	20,4 %

Muy adecuado Adecuado Ni adecuado ni inadecuado
Inadecuado Muy inadecuado

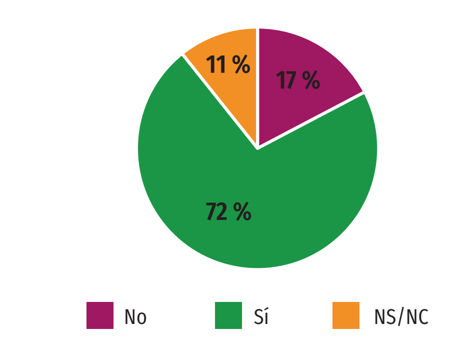
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

2.5. La demanda de un nuevo modelo

La sección anterior describe aquellos aspectos del modelo de profesionalidad docente con la que los encuestados señalan fortalezas y debilidades. En particular, las debilidades más significativas tienen que ver con la falta de colaboración entre universidades y centros educativos, la falta de un sistema de evaluación docente que permite al profesor mejorar su práctica, la ausencia de una cultura de trabajo colaborativa entre docentes o la adecuación del Practicum para las necesidades formativas de los docentes.

La demanda y aspiración por una revisión y actualización del modelo de profesionalidad docente está planteada en las siguientes preguntas. En primer lugar, se plantea la necesidad de un periodo de transición remunerada a la docencia remunerado basada en un periodo de inserción (o inducción) en los centros educativos y con carácter y aspiraciones de profesionalización. El Gráfico 7 muestra el grado de conformidad con dicha necesidad y muestra un apoyo mayoritario: el 72% de los encuestados muestra su aprobación mientras que solo un 17% se muestra en contra de dicha necesidad. Al cruzar las respuestas por nivel educativo, la fase de transición es ligeramente más demandada en docentes de ESO.

Gráfico 7: Periodo de inserción de prácticas remunerado

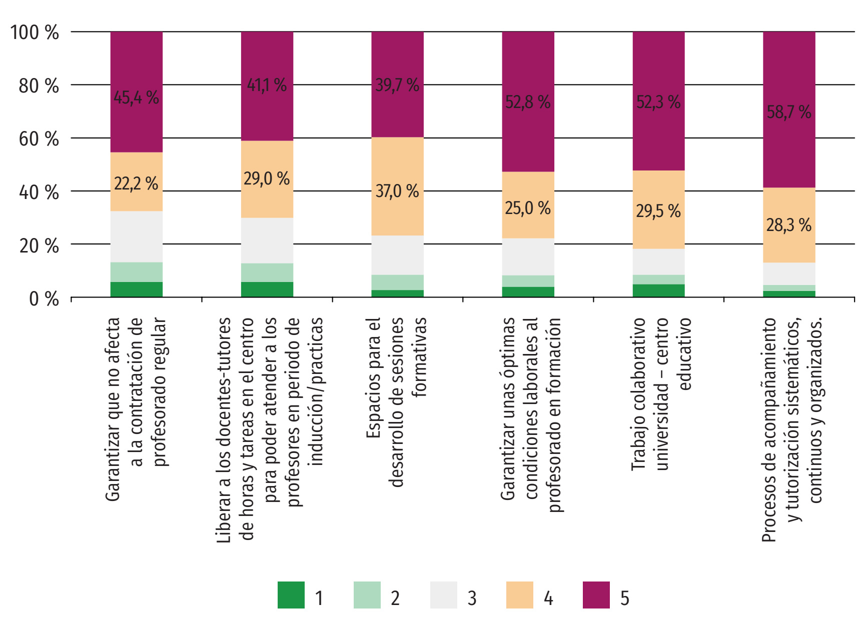


Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

El Gráfico 8 especifica qué características debe tener este periodo de transición a la profesión docente en centros educativos. Se abordan una serie de elementos y se pregunta cómo de importantes son en este nuevo modelo de inserción docente.

Como puede apreciarse, una amplia mayoría sitúa en niveles muy importantes (niveles 4 y 5) los procesos de acompañamiento y tutorización sistemáticos, continuos y organizados (87%), el trabajo colaborativo centro educativo- universidad (82%) o el espacio para el desarrollo de sesiones formativas (77%). No es menos importante el hecho de que una gran mayoría de docentes aboga por la correcta dotación de recursos para dicho modelo de inserción: en concreto, se considera importante o muy importante la garantía de unas condiciones laborales óptimas al profesorado en fase de transición (78%), la liberación de docentes-tutores de horas y tareas en el centro para poder atender a los profesores en periodo de inducción o prácticas (70%) o la garantía de que dicho periodo no afecta la contratación del profesorado regular (67%). Con todo ello, el mensaje transmitido por el público encuestado combina la necesidad de un nuevo modelo de inserción con importantes cambios y una apuesta de inversión decidida que lo acompañe.

Gráfico 8: La inserción de los nuevos docentes en el sistema



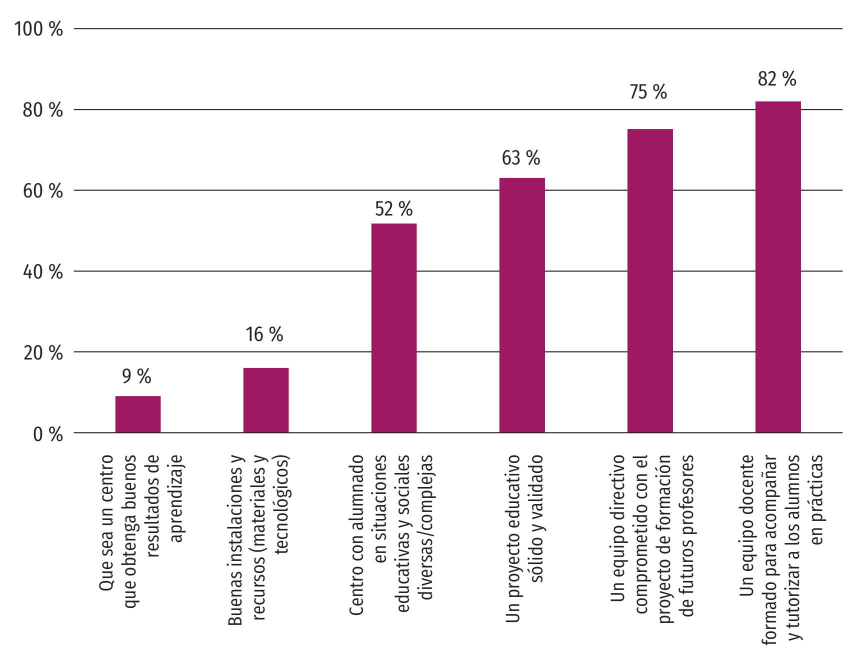
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Además de caracterizar de forma general las acciones de política educativa necesarias para un modelo de transición a la profesión, se sugiere una reflexión sobre qué características deben reunir los centros especializados en la inserción o inducción de los profesores nóveles.

El Gráfico 9 resume las respuestas de una pregunta con respuesta múltiple, donde los encuestados señalan sobre todo cuatro aspectos que reúnen más de la mitad de respuestas afirmativas: un equipo docente formado para acompañar y tutorizar a los alumnos en prácticas, un equipo directivo comprometido con el proyecto de formación de futuros profesores, un proyecto educativo sólido y validado y un centro con alumnado en situaciones educativas y sociales diversas o complejas. Es llamativo observar que los encuestados restan importancia al hecho de que el centro obtenga buenos resultados de aprendizaje, algo que tiene más que ver con el nivel socioeconómico del alumnado que con la propia acción y capacidad profesional del centro.

Gráfico 9: Características de los centros especializados en la inserción/inducción



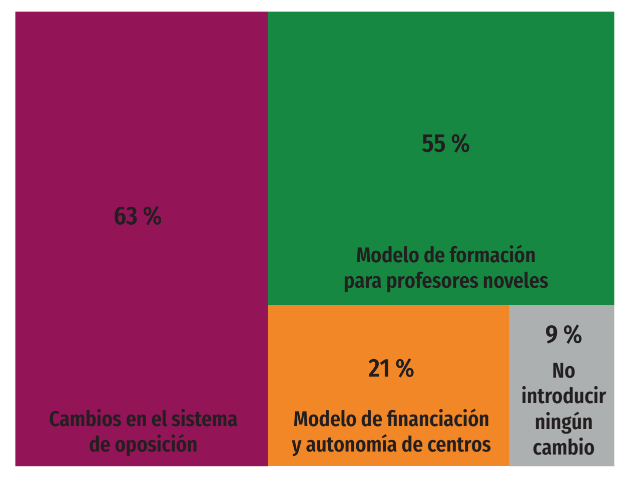


Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Además de realizar valoraciones sobre el periodo de transición a la profesión y sus características, se plantean tres preguntas sobre el sistema de acceso el desarrollo profesional de los docentes.

El Gráfico 10 resume la intensidad de respuestas de una pregunta con respuesta múltiple sobre posibles cambios a realizar en el sistema de acceso a la profesión, ya de manera más genérica. Además de transformar el modelo de formación para profesores nóveles, se apunta a la necesidad de cambios en el sistema de oposición (63%). El cambio de modelo de financiación y autonomía de centros recoge un apoyo sensiblemente inferior (21%) y son muy pocos los que no plantean cambios en la profesión y el sistema de acceso (9%).

Gráfico 10: Los cambios a realizar en el sistema de acceso

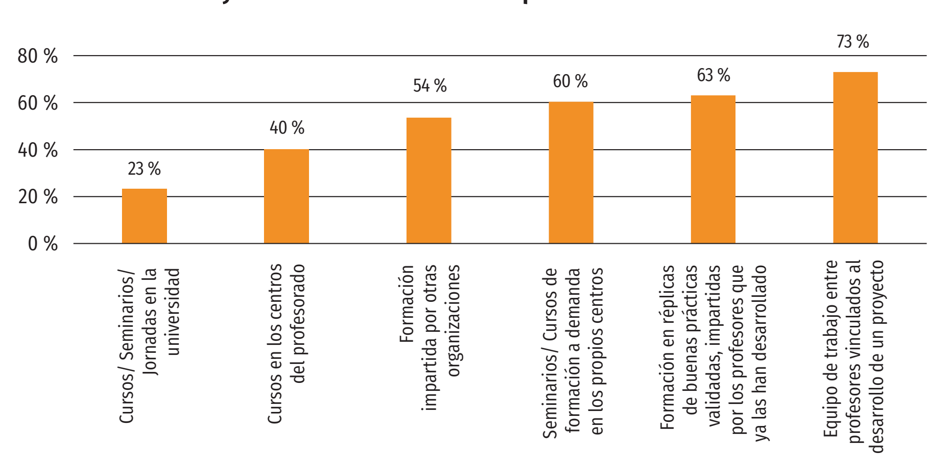


Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Otro de los aspectos clave del modelo de desarrollo profesional en la docencia son las modalidades de formación continua y actualización docente que se ofrece a los docentes en activo.

En este sentido, el Gráfico 11 muestra respuestas múltiples a distintas opciones. Como puede apreciarse, los encuestados valoran con más intensidad la adecuación de equipos de trabajo entre profesores vinculados al desarrollo de un proyecto (73%), algo que apunta de nuevo al cambio de cultura de colaboración en los centros educativos. Por otro lado, se insiste en formación en réplicas de buenas prácticas validadas y impartidas por profesores que ya las han desarrollado (63%) o seminarios y cursos que sean demandados por el propio centro (60%) o formación impartida por otras organizaciones (54%). En general, la modalidad de formación que se considera adecuada y la que actualmente se reciben no están yendo necesariamente de la mano.

Gráfico 11: Modalidad de formación continua a los docentes

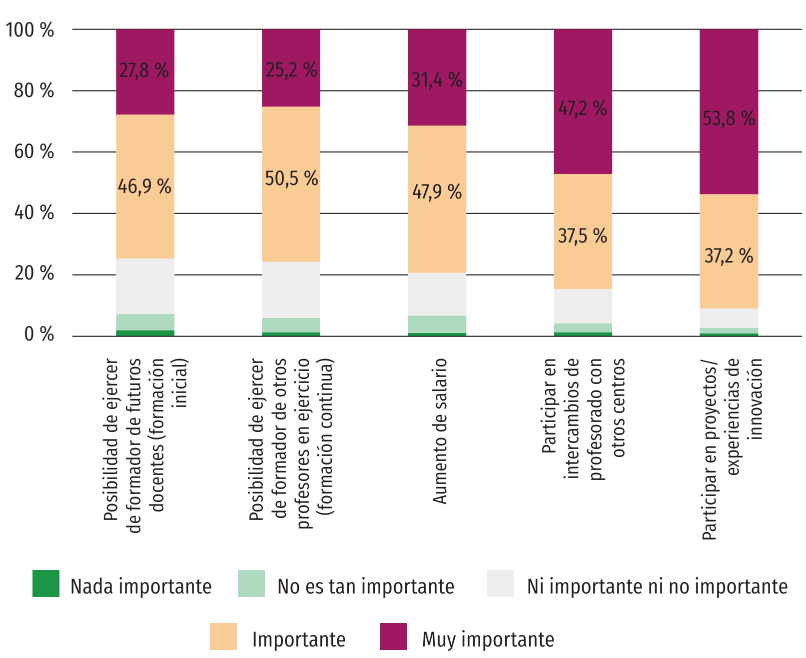


Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Por último, se plantea qué incentivos (definidos de una forma amplia y holística) son importantes para el ejercicio y desempeño profesional. El Gráfico 12 muestra las respuestas sobre el grado de importancia a distintos tipos de incentivos al desarrollo profesional y el desempeño docente.

En primer lugar, cabe destacar que todos los incentivos planteados (y en general ausentes en el sistema actual) recogen un amplio consenso en cuanto a la importancia que tienen para un buen desarrollo profesional docente. En concreto, los que más apoyos recogen como importantes o muy importantes son la participación en proyectos y experiencias de innovación (91%) y participar en intercambios de profesorado con otros centros (85%). El aumento de salario (79%), la posibilidad de ejercer de formador de profesores en ejercicio (75%) o la posibilidad de ejercer de formador de futuros docentes (74%) son también muy relevantes en cuanto a respuestas, aunque la intensidad de las respuestas las sitúa sobre todo como importantes y no tanto como muy importantes.

Gráfico 12: Incentivos al desarrollo profesional y el desempeño docente



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

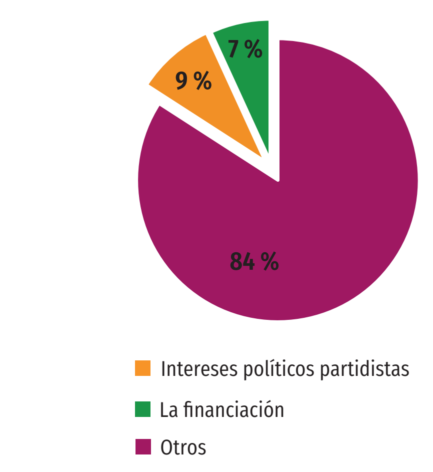
2.6. Profesión docente y pacto educativo

Por último, y de cara a futuros consensos en cuanto a política educativa se refiere, se pregunta a los encuestados sobre los motivos de la ruptura en marzo de 2018 del pacto educativo planteado por la subcomisión del Congreso de los Diputados.

El Gráfico 13 muestra que mayoritariamente, los encuestados consideran que la ruptura del pacto se debe sobre todo a intereses partidistas de los partidos políticos y no tanto a cuestiones como la financiación del sistema educativo (que fue el supuesto detonante de la ruptura de las negociaciones) u otros elementos de la negociación.

Gráfico 13: Ruptura del Pacto educativo

De los siguientes motivos,
¿Cuál cree que ha sido determinante en la reciente ruptura del pacto educativo?



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

3. CONCLUSIONES

La encuesta diseñada por REDE, el Proyecto Atlántida y COTEC a partir de la elaboración documento base sobre profesión docente en el que participaron decenas de organizaciones educativas y expertos, supone una contribución relevante a la cuestión de la mejora profesional docente en España. Esta relevancia se da por varios motivos.

En primer lugar, a pesar de tener un carácter participativo y no científico, el alcance de la encuesta en cuanto al público encuestado es satisfactorio, ya que este representa de forma precisa al profesorado del sistema educativo español. Las características socio-demográficas (por género y edad), laborales (primaria y secundaria) y titularidad de centro (predominantemente escuelas públicas) se asemejan a las de los datos administrativos del Ministerio de Educación.

En segundo lugar, la encuesta señala el amplio consenso que existe en la comunidad educativa acerca de la necesidad de desarrollar y acordar un nuevo modelo de profesión docente, una cuestión permanentemente aplazada en las reformas educativas de nuestro país en las últimas décadas. 9 de cada 10 encuestados ve necesario definir un nuevo modelo de profesión docente. Además, se identifica la necesidad de ofrecer una carrera profesional atractiva como vehículo de mejora del reconocimiento social de la profesión docente.

En tercer lugar, se plantean qué características deben constituir el perfil del docente en un nuevo modelo. La motivación, empatía, gestión de aula, trabajo en equipo o conocimiento de metodologías didácticas son algunas de las características más señaladas y no tanto otras como la competencia digital o el expediente académico.

En cuarto lugar, se tratan de identificar aquellos puntos más débiles en el modelo actual. Sobresalen la escasa relación entre universidad y centros educativos, la ausencia de modelo de evaluación docente orien-

tado a la mejora o la falta de cultura de colaboración entre docentes. Se identifica, además, un descontento generalizado con las características y particularidades del modelo de acceso a la función pública docente.

En quinto lugar, y este es quizás uno de los resultados más relevantes de la encuesta, 3 de cada 4 encuestados apoya un periodo de transición remunerada a la profesión basada en un periodo de inducción en centros educativos. Este modelo estaría caracterizado, de acuerdo con los encuestados, por un proceso de acompañamiento y tutorización, trabajo colaborativo universidad-centro educativo, y la garantía de un apoyo presupuestario suficiente y adecuado al modelo. Los encuestados identifican qué centros educativos son los mejor preparados para asumir la responsabilidad formativa de periodo de inducción a la docencia.

Por último, los encuestados identifican las debilidades del modelo de desarrollo profesional actual, planteando qué oportunidades formativas debieran tener más importancia (y respondiendo con aquellas que no necesariamente concuerdan con las actuales) y reflexionando sobre qué sistemas de incentivos podrían ser interesantes como parte del desarrollo profesional.

Por concluir, esta encuesta es una llamada a la acción de la comunidad educativas y los responsables de las administraciones públicas para abordar de forma prioritaria, participativa y consensuada un nuevo modelo de profesión docente. Se trata de una necesidad que la comunidad educativa demanda, pero cuya implementación no estará exenta de baches y dificultades, muchas de ellas en el plano político. La reciente ruptura de las negociaciones de la Subcomisión del pacto por la educación en el Congreso de los Diputados (fruto, según los encuestados, de los intereses partidistas) es una buena prueba de ello.

CAPÍTULO 4

Líneas de actuación dirigidas a la definición de un modelo profesional docente

José Moya, *Proyecto Atlántida*
Ainara Zubillaga, *Fundación Cotec para la Innovación*
Florencio Luengo, *Proyecto Atlántida*
Jesús Manso, *Universidad Autónoma de Madrid*
Miguel Costa, *Empieza por Educar*
Lucas Gortázar, *Proyecto Atlántida*
Juan Manuel Moreno, *Proyecto Atlántida*
Mariano Fernández Enguita, *Universidad Complutense de Madrid*
Martín Varela, *Fundación Trilema*
Marta Reina, *Proyecto Atlántida*

En este capítulo se presentan unas concreciones específicas al modelo profesional docente definido por la REDE presentado en el capítulo 2 de este libro. Estas líneas de actuación fueron presentadas en el foro *Educar para el siglo XXI: desafíos y propuestas sobre la profesión docentes*, convocado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en la sala de Columnas del Círculo de Bellas Artes (Madrid) el 6 de noviembre de 2018.

1. PROPUESTA DIRIGIDA A LA DEFINICIÓN DE UN MODELO PROFESIONAL DOCENTE

La configuración de un modelo de profesión y de profesionalidad docente es concebido como el resultado de la alineación adecuada de seis elementos:

→ Un procedimiento de acceso a la formación inicial suficientemente sensible a las características de los aspirantes y a las singularidades de la formación.
→ Un modelo de formación inicial orientado a la profesionalización.
→ Un modelo de inducción o de transición al mundo laboral.
→ Un modelo de carrera docente.
→ Un modelo de formación permanente.
→ Un modelo de evaluación.

En consonancia con esta visión del problema, el modelo requiere que sus componentes no sólo sean aisladamente soluciones aceptables, sino que exige, ante todo, que sus elementos estén bien articulados, relacionados y contextualizados. Así, no sólo se ha procurado el encaje de las piezas vinculadas con el modelo docente, sino su ajuste en el conjunto del sistema, de modo que sea cual la solución que se adopte es necesario que el modelo se relacione de una forma coherente y eficaz con el resto de componentes del sistema: modelo

institucional de centro, modelo curricular, modelo de distribución competencial, modelo de evaluación del sistema, y finalmente, modelo de financiación.

El modelo de profesión docente no puede diseñarse al margen de las características generales del sistema educativo y, sobre todo, debería diseñarse para que ambos sistemas pudieran co-evolucionar juntos de tal modo que el modelo de profesión pudiera dotar de capacidad de respuesta al sistema educativo en su conjunto.

1.1. Formación inicial

1.1.1. Acceso a la formación inicial

→ En principio, no apostamos necesariamente por determinar un *numerus clausus*, pero s*í* por asegurar el cumplimiento de una serie de requisitos de acceso en los candidatos que opten a titulaciones habilitantes para ejercer la docencia, entre los que podrían incluirse el nivel de inglés, de cultura general, la competencia digital, y una experiencia probada en servicio a la comunidad, participación social o voluntariado.

1.1.2. Titulación: titulación mínima y estructura de grados y másteres

→ El nivel de máster debe ser el requisito común a todos los docentes que vayan a ejercer en educación infantil, primaria y secundaria (obligatoria y posobligatoria, y de vía académica o profesional).

→ La estructura de títulos universitarios debe avanzar hacia un **modelo 3+2,** que incluya:

↘ 3 años de formación de grado disciplinar en el ámbito psico-pedagógico (asimilable a los actuales grados de magisterio) o en cualquier otra disciplina (física, filosofía, biología, filología, matemáticas…);

↘ 2 años de formación de máster didáctico-pedagógico.

→ En el caso de los estudiantes del grado de ámbito pedagógico, el máster desempeñaría una función de especialización. Los programas de especialización podrían centrarse en la profundización en grandes áreas: disciplinares (lengua, sociales, experimentales…), e instrumentales (necesidades especiales, digitalización y redes, relaciones con la comunidad…). En el caso de los estudiantes de grados de cualquier otra disciplina el máster otorgaría la formación didáctico-pedagógica oportuna.

→ El modelo de formación debería aproximarse a un desarrollo simultáneo. Es decir, en el que conocimiento disciplinar y didáctico-pedagógico se conectan de forma concreta en el tiempo. Pero, en cualquier caso, se permitirá acceder a la profesión con modelos de formación tanto simultáneos (como lo hacen los docentes de infantil y primaria actualmente), como consecutivos (como lo hacen actualmente los docentes de secundaria).

1.1.3. Formación inicial: agentes, plan de estudios y rol del Practicum

→ La Universidad debe seguir siendo la responsable de la formación inicial del profesorado. Las Facultades de Educación o similares han de ser las encargadas de la formación inicial. Para ello, deben establecer alianzas con otras instituciones, fundamentalmente, con centros escolares de referencia.

→ En términos generales, los planes de estudios del grado y de los másteres orientados a la educación deben reforzarse en dos dimensiones:

  - ↘ *Dimensión formativa*: fortalecer la formación científica del profesorado, garantizando una formación científica propia de las profesiones "fuertes"; e incrementar la competencia digital de los futuros docentes.
  - ↘ *Entorno de aprendizaje*: ofrecer escenarios de aprendizaje material y organizativamente acorde con el cambio en curso: flexible, móvil, ubicuo, colaborativo y conectado, contemplando de forma más sólida el uso pedagógico de los entornos digitales. Es decir, coherente con el entorno que el futuro docente deberá diseñar en su práctica profesional.
- → El sentido y finalidad de las prácticas externas, tal y como actualmente se articulan, deben ser reconsiderados en su totalidad. Partimos del principio de que es más valioso el proceso en el cual los aprendizajes teóricos conviven con los aprendizajes prácticos. Sin embargo, en esta propuesta debemos tener en cuenta también que:
  - ↘ la universidad tiene dificultades para diseñar, coordinar, acompañar y evaluar procesos de prácticas externas en centros escolares;
  - ↘ el actual Practicum absorbe por sí mismo un año académico de los grados de magisterio y un cuatrimestre de los másteres de secundaria;
  - ↘ y a la titulación del máster, por parte de todos los docentes, le sucederá un programa específicamente profesional de inducción en el puesto de trabajo (verdadero *Prácticum*).
- → Por ello, se propone trabajar en la elaboración de prácticas integradas, asociadas a una o varias asignaturas del plan de estudio. La formación práctica que deba acompañar a la teoría como parte del aprendizaje ya está integrada, en principio, en los créditos de todas las asignaturas. Esta vía de mejora exige un estudio pormenorizado de las posibles prácticas que deben ser diseñadas y hechas explícitas en las diferentes asignaturas de los diferentes grados.
- → Así, es necesario insistir en que el nuevo modelo de profesión docente requiere un Prácticum mucho mejor integrado en los centros educativos y mejor vertebrado en todas las materias y asignaturas, bien concertado y apoyado por los centros, con criterios y procedimientos sistemáticos relativos a las tutorías del profesorado universitario, y las de los centros y docentes de los niveles educativos de referencia.

1.2. Modelo de inducción

1.2.1. Duración

- → Se contempla un periodo de inducción de dos años de duración, al final de los cuales se obtiene una titulación habilitante para impartir docencia, tanto en escuela pública como en escuela concertada o privada.
- → El periodo de inducción se inicia una vez concluida la etapa de formación inicial y, por tanto, claramente diferenciada del Practicum universitario.
- → Durante este periodo de tiempo, los nuevos docentes recibirán una remuneración superior al salario mínimo interprofesional y serán considerados personal docente del centro, aunque en estatus de *Profesor Residente*.

1.2.2. Acceso al periodo de inducción

- → Acceden al periodo de inducción todos aquellos estudiantes que hayan finalizado con éxito la formación inicial del profesorado (grado y máster).

- → La oferta de plazas para la inducción se realizará en función de las previsiones, y por tanto vinculada a la oferta de plazas, tanto en la educación pública como privada.
- → El acceso al periodo de inducción será a través de una prueba común que integre un bloque común a nivel nacional, así como pruebas específicas desarrolladas por cada Comunidad Autónoma en el ejercicio de sus competencias, y que incluirán aquellos requisitos que cada territorio crea oportuno incorporar.
- → Dicha prueba debería integrar un examen teórico sobre contenidos, así como diversas pruebas competenciales sobre aspectos didácticos (metodológicos, capacidad de planificación, comunicación, empatía), capacidad de organización, pensamiento crítico o trabajo en equipo.

1.2.3. Características del periodo de inducción

- → La inducción consiste en un periodo de prácticas continuadas durante dos cursos escolares en un centro educativo, lo que permite adquirir progresivamente la autonomía y la responsabilidad sobre el aprendizaje de su alumnado a través de un modelo de residencia remunerado.
- → Los nuevos docentes tendrían la misma jornada laboral que un profesor titular. Dicha jornada laboral integraría:
  - ↘ Formación práctica en las aulas, en modalidad de docencia y co-docencia.
  - ↘ Tiempo para la preparación de las clases.
  - ↘ Periodos de formación continua en los centros educativos, para la adquisición de nuevas herramientas didácticas, metodológicas y pedagógicas que podrían ir aplicando progresivamente en sus aulas, hasta dominarlas por completo.
- → El Profesor Residente seguirá el plan de trabajo diseñado por el coordinador de formación del centro educativo, que estará estructurado de manera que el nuevo docente vaya asumiendo progresivamente responsabilidades tanto en las tareas docentes, como de planificación de las clases, y participación en las dinámicas del centro (claustro, entrevistas con las familias, participación en proyectos de innovación, etc.).
- → El proceso de aprendizaje del nuevo profesor se evidenciará registrándose a diario su práctica docente a través de diferentes materiales - rúbricas, escalas, encuestas, plantillas de observación y portfolio digital-, con el fin de determinar el nivel de desarrollo del docente y cómo avanzar hacia el siguiente escalón profesional.
- → Al permanecer dos años en el mismo centro escolar, el rol del profesor en prácticas cambiaría drásticamente, de modo que sería percibido como un apoyo para el titular de la asignatura, que puede contar con él para los procesos de innovación educativa que estime oportuno, así como para realizar seguimiento personalizado de alumnos concretos, etc.
- → Se ha de garantizar la participación de los nuevos docentes en proyectos de centro, para la mejora de la enseñanza en general y apoyo de los alumnos con especial complejidad en particular, así como la realización de tareas relacionadas con la pertenencia a una comunidad educativa (orientadores, administración, familias y agentes comunitarios y sociales).

1.2.4. Estructura de apoyo al modelo de inducción: Rol de los centros educativos y figuras de apoyo

El modelo de inducción se basa en el diseño de un proceso organizado y sistemático de formación y acompañamiento de los nuevos docentes, que impacta no sólo en el Profesor Residente, sino en la estructura y funcionamiento del centro educativo, tanto a nivel organizativo como institucional.

Se propone la creación de una red de centros formadores especializados que compaginan su labor educativa ordinario con su función formadora. Dichos centros serán seleccionados en base a un conjunto de criterios como:

- → Implicación de los centros educativos en proyectos de innovación y mejora educativa.
- → Existencia de una estructura formativa y de apoyo a los nuevos docentes.
- → Existencia de un plan de formación claro y organizado por parte del centro educativo que garantice el proceso de tutorización y acompañamiento.
- → Si cumplen todos estos requisitos, los centros que además sean considerados centros de alta complejidad por el contexto socio-económico o las características de su alumnado, serán señalados como centros prioritarios. De esta forma se conseguiría dotar a los centros que asumen los mayores retos educativos de recursos adicionales y del mismo modo conseguir que el proceso de inducción de los nuevos docentes incorporará medidas de atención a la diversidad y de enseñanza individualizada.
- → Se contempla la definición de tres figuras de apoyo:
  - ↘ Profesor titular del centro educativo, que compartirá las clases en formato de co-docencia, y supervisará el trabajo diario del nuevo docente, aunque siendo siempre el responsable final del grupo-clase.
  - ↘ Mentor, profesor experimentado que supone una figura diferente al profesor titular, y responsable del proceso de acompañamiento del nuevo docente. Dicho proceso de acompañamiento se realizaría dentro del aula, a través de una dinámica continuada de observación-reflexión conjunta sobre la práctica. El mentor estaría liberado de la función docente en un porcentaje de su jornada, en función del número de nuevos docentes asignados para su tutorización.
  - ↘ Coordinador de formación y acompañamiento (de zona o distrito) cuyas funciones son:
    - ↕ Coordinar a los diferentes mentores de un distrito/comunidad que acompañan y forman a los estudiantes-docentes.
    - ↕ Formar a los mentores en su rol de *coaches* educativos.
    - ↕ Formar a los mentores en las diferentes herramientas y estrategias a incluir en el programa de formación (gestión de aula, motivación, atención a la diversidad…)

Se ha de articular un plan de formación en observación de clases, acompañamiento y mentorización. La formación de dichos mentores en cuanto al acompañamiento, técnicas de observación de aula y seguimiento del desempeño docente debería recaer en personal experto acreditado, -universitario, del propio cuerpo docente o personal externo-. Esta organización requerirá la colaboración estrecha entre administración, universidad, centros escolares y nuevos docentes.

1.3. Formación permanente

1.3.1. Desarrollo profesional docente: carrera profesional y condiciones de trabajo

- → Entendemos por carrera docente o desarrollo profesional docente una trayectoria o un conjunto de etapas bien definidas de posibilidades que cada docente puede tener para asumir diferentes responsabilidades y desempeñar nuevas funciones dentro del sistema educativo.
- → Cabe contemplar varias trayectorias para la carrera docente: una horizontal y otra vertical. Y en ambos casos, como mínimo, debería existir una carrera basada en tres grandes etapas: las dos

primeras para todos y la tercera condicionada a ciertos méritos y asociada a funciones de gestión y formación.

→ La movilidad entre centros debería ser supeditada a la capacidad de éstos, o de las autoridades educativas locales, para seleccionar al profesorado de acuerdo con sus necesidades y a la estabilidad y continuidad de los proyectos.
→ Es necesario revertir las condiciones laborales del profesorado a la situación previa a la aplicación de las políticas de recortes derivadas de la crisis. La vuelta a anteriores escenarios laborales impactará en una mejora de los procesos docentes, del aprendizaje del alumnado, y en definitiva del sistema educativo, facilitando la incorporación y desarrollo de las medidas propuestas.
→ El lugar de trabajo del docente es el centro educativo, y como tal, se ha garantizar que su tiempo de trabajo, tanto el de docencia como el vinculado a otras actividades de planificación, participación y formación, está en el centro, en colaboración y esfuerzo compartido con sus compañeros de trabajo, reforzando así la dimensión institucional, además de la personal. El centro ha de entenderse como organización educativa, capaz de mejorar a través de la experiencia y la colaboración docente, de generar conocimiento y difundir innovación educativa, favoreciendo con ello el desarrollo personal y colectivo.
→ Para ello, es necesario articular espacios y tiempos – físicos y virtuales- que permitan ese trabajo colaborativo, especialmente para aquellas figuras vinculadas con la formación y acompañamiento de los nuevos docentes, y favoreciendo la creación de redes de intercambio y cooperación para facilitar el intercambio de experiencias y la reflexión crítica.

1.3.2. Formación permanente: Criterios y propuestas

→ La formación permanente del profesorado debería planificarse con rigor teniendo en cuenta los siguientes criterios:
    ↘ La formación debe orientarse tanto al desarrollo profesional de cada docente como al desarrollo institucional de cada centro, facilitando la comunicación, colaboración y conexión entre los docentes.
    ↘ La formación debe destinarse a mejorar las capacidades tanto personales como institucionales. De la capacidad profesional docente de un centro depende en gran medida la contribución que estos puedan hacer al proceso de inducción.
    ↘ La formación del profesorado debe estar dirigida a un desarrollo profesional continuo de los docentes, con un enfoque de aprendizaje permanente, formal e informal, conectado y ubicuo, que potencie la gestión compartida del conocimiento y el impulso de comunidades profesionales conectadas.
→ Se propone una planificación de la formación permanente mediante un sistema de créditos articulado por tres tipos de formación:
    ↘ General: actualización profesional y nuevas líneas de especialización.
    ↘ Vinculada a los centros educativos: que responda a un diagnóstico de necesidades de los centros educativos, que se desarrolle dentro de los centros y con el equipo docente del mismo, y vinculada a los objetivos de mejora establecidos en el centro.
    ↘ Libre disposición: a petición personal del docente, y vinculada a experiencias de innovación educativa personales.
→ La formación continua del profesorado no puede hacerse únicamente en la Universidad. Y en todo caso, siempre en estrecha coordinación con el profesorado y los centros de otros niveles escola-

res, no únicamente en forma de algún curso aislado o jornadas, sino en acciones concertadas entre universidad y centros escolares.

- → Junto a la formación continua en el marco de la universidad, se requiere un tiempo igual o superior de desempeño real de la función docente, con supervisión de mentores en los centros de trabajo. Igualmente, requiere un programa realista de formación continua, entendida como parte del trabajo docente, realizada en su horario/calendario laboral mediante prácticas de observación, micro-enseñanza o estudio, preparación y desarrollo de experiencias de enseñanza-aprendizaje, diseño, elaboración y difusión de recursos educativos abiertos para el centro, que transcienden el ámbito del aula y que beneficien a todo el centro e incluso a toda la comunidad educativa.
- → Las modalidades de formación pueden ser dos: formación en redes y formación personal, y puede desarrollarse en formatos en línea, presencial o mixta. Dependiendo de la finalidad de la formación la formación podría desarrollarse en horario de trabajo o fuera del mismo.
- → Apostamos por la readaptación de los Centros del Profesorado como una pieza clave en el modelo de profesión docente, tanto por su necesaria implicación en el nuevo modelo de inducción, como en el impulso y canalización de los procesos de formación continua.

1.4. Evaluación del profesorado

- → La evaluación está vinculada a la carrera docente y, por tanto, debe tener un impacto directo en la misma.
- → La evaluación debería planificarse y gestionarse teniendo en cuenta varios **criterios**:
  - ↘ Orientarse siempre a la mejora tanto al desarrollo profesional de cada docente como al desarrollo institucional de cada centro.
  - ↘ La evaluación debe destinarse a reconocer y valorar tanto los desempeños y capacidades personales como institucionales. En este sentido, el reconocimiento, la evaluación y la mejora de la capacidad profesional docente, que debe ser investigada y definida, ya que de ella depende en gran medida la contribución que los centros puedan hacer al proceso de inducción.
- → La evaluación debería orientarse a satisfacer cuatro tipos de necesidades, que tienen que ver con la necesaria definición de la capacidad profesional docente, tal y como hemos avanzado y sobre lo que disponemos de experiencias relevantes:
  - ↘ identificar y reconocer los mejores desempeños, así como las mejores prácticas asociadas a ellos;
  - ↘ identificar y reconocer a las personas con las capacidades adecuadas para asumir nuevas responsabilidades (habilitar);
  - ↘ evaluar la capacidad profesional de las instituciones para asumir responsabilidades en la formación y la inducción (acreditar);
  - ↘ evaluar los resultados obtenidos por las instituciones (centros educativos y servicios) de modo que pueda identificar su contribución a la mejora del sistema educativo (valor añadido).
- → La existencia de un programa de cooperación institucional destinado a la evaluación podría contribuir tanto a rentabilizar los recursos como a crear una agenda común y mejorar el conocimiento producido.
- → La evaluación del profesorado y de las instituciones educativas va a requerir una estrecha colaboración entre muchos agentes educativos, pero el centro de la organización y de la gestión de la evaluación deberían ser asumida por los institutos de evaluación, tanto nacional como autonómicos.

- → La evaluación debe estar vinculada a incentivos relacionados con el desarrollo profesional pero no debería estar vinculada directamente a una mejora salarial. El profesorado y las instituciones que sean evaluadas y obtengan resultados positivos debería mejora su reconocimiento social y personal. Creemos que este reconocimiento debería contribuir a una distribución más eficaz de los recursos públicos, de forma que el progreso en las evaluaciones pueda reportar un incremento de recursos -organizativos, personales o materiales- orientados a los planes de mejora de dicho centro.
- → El profesorado debería desempeñar un papel relevante dentro de la evaluación, de modo que en alguna medida esta evaluación pueda ser también una evaluación por pares. En todo caso, los equipos responsables de la evaluación deberían incorporar al profesorado de la etapa y/o la especialidad correspondiente. La incorporación a estos equipos y la consiguiente asunción de nuevas responsabilidades formaría parte de la carrera docente.

2. TABLA SÍNTESIS DE LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Elemento del modelo	Líneas de actuación propuestas	Agentes implicados
Formación inicial	→ Requisitos de acceso a la titulación: inglés, cultura general, competencia digital y experiencia en servicio a la comunidad/ voluntariado. → Titulación mínima: grado + máster. → Modelo 3+2: 3 años de grado + 2 años de máter didáctico-pedagógico. → Plan de estudios: formación científica + competencia digital + entornos innovadores de aprendizaje. → Reformulación del Prácticum: prácticas integradas, asociadas a uno o varias asignaturas.	Universidad (CRUE + Conferencia Decanos) Facultades de Educación Centros educativos Administración educativa

Elemento del modelo	Líneas de actuación propuestas	Agentes implicados
Modelo de inducción	→ 2 años de duración: figura de *Profesor Residente*. → Acceden estudiantes que hayan finalizado con éxito formación inicial (grado + máster). → Oferta de plazas de inducción vinculada a la oferta de plazas tanto en educación pública como privada. → Acceso por un prueba teórica y competencial: prueba común nacional + pruebas específicas CC.AA. → Características: ↘ Jornada laboral completa: Formación práctica + Preparación clases + Formación. ↘ Seguimiento de un plan de trabajo. ↘ Registro diario de la práctica docente (observación). ↘ Progresiva asunción de tareas docentes y de participación en el centro y en la comunidad educativa. → Estructura de apoyo: ↘ Red de centros formadores especializados ↘ Figuras de apoyo: ↕ Profesor titular ↕ Mentor ↕ Coordinador de formación y acompañamiento → Establecimiento de un plan de formación de mentores (observación, acompañamiento y mentorización).	Administración educativa (Ministerio + CC.AA)
Formación permanente	→ 2 Trayectorias para la carrera docente horizontal: horizontal y vertical. → 3 Etapas: los dos primeras comunes + una tercera condicionada a méritos y asociada a funciones de gestión y formación. → Formación orientada al desarrollo profesional + desarrollo institucional (capacidad profesional docente). → Sistema de créditos: ↘ Formación general: actualización/ especialización. ↘ Vinculada a centros educativos. ↘ Libre disposición: experiencias de innovación individuales.	Centros de Profesores Centros educativos Universidad Otros agentes sociales

Elemento del modelo	Líneas de actuación propuestas	Agentes implicados
Evaluación docente	→ Impacto en la a carrera profesional. → Doble dimensión: evaluación de desempeño individual + evaluación institucional (capacidad profesional docente). → No vinculada a la mejora salarial individual. → Vinculada a la mejora de los centros educativos: reformulación en la distribución de los recursos a los centros en forma de incremento de recursos organizativos, personales o materiales. → Evaluación por pares → Articulación de programas de cooperación institucional.	Institutos de evaluación (nacional y autonómicos) Centros educativos Administración educativa

3. NOTAS SOBRE FINANCIACIÓN DEL MODELO

3.1. Contexto

Esta nota resume las necesidades financieras del modelo de profesión docente planteado. La propuesta compone una estimación para un modelo integral y coherente para la profesión que va desde la formación inicial hasta la formación permanente y evaluación del profesorado, pasando por la creación de un nuevo modelo de inducción a la profesión. Los cálculos son orientativos y deben tomarse como tales, ya que no pretender cumplir una función exhaustiva, sino más bien orientativa de las implicaciones presupuestarias del modelo de profesión docente planteado.

Los elementos sustantivos principales - y que no excluyen otras medidas transversales que afectan a la profesión docente (educación digital, ciudadanía, educación para el desarrollo sostenible) - implican un esfuerzo financiero por parte de las administraciones educativas de al menos cuatro apartados:

- → Un nuevo modelo de inducción a la docencia de profesores residentes durante dos años.
- → Un modelo de desarrollo profesional docente que incluye figuras profesionales para responder a las demandas del modelo de formación del profesorado en general y la inducción profesional del Profesor Residente en particular.
- → Un sistema de créditos para fomentar la innovación asociada al desarrollo profesional docente en los centros formadores especializados.
- → Otros elementos del sistema que incluyen, al menos, organización y puesta en marcha de un nuevo modelo de acceso a la inducción profesional, fortalecimiento de los institutos de evaluación educativa, creación de programas cooperación institucional asociados, convocatorias de investigación educativa en torno a la figura del docente y potenciación de buenas prácticas.

3.2. Necesidades financieras del modelo docente (entre 1.470 y 1.620 millones de euros)

La propuesta de financiación se articula en torno a las necesidades de reposición de profesorado del sistema educativo, teniendo en cuenta sus necesidades presentes y futuras. De acuerdo con un cálculo aproximado, se asume a nivel nacional un total de 19.900 nuevos docentes cada año en el periodo 2020-2025 y 18.700 docentes cada año en el periodo 2025-2030[1]. Son estas cifras las que deben tenerse en cuenta a la hora de cuantificar las necesidades de financiación del modelo de acceso e inducción del profesorado novel en el sistema. Esto es, dado que la duración del programa de inducción será de 2 años, durante la próxima década el sistema educativo debe asegurar los recursos necesarios para la inducción y formación de casi 40.000 profesores en periodo de inducción.

En resumen, se asume una apuesta de financiación estimada de entre 1.470 y 1.620 millones de euros. Se trata de una cantidad perfectamente asumible en el marco de un aumento presupuestario de la educación a medio plazo que pudiera situar a España en torno al 5% del PIB en 2025, y que pudiera implicar un esfuerzo presupuestario de entre 15.000 y 20.000 millones[2] de euros dependiendo del cuadro macroeconómico de la economía española de los próximos años. Por tanto, las necesidades para un modelo de financiación docente no superarían en ningún caso el 10% de dicho esfuerzo de financiación que situaría al sistema cerca del 5% del PIB.

3.2.1. Modelo de inducción (650-700 millones de euros)

Se parte de una propuesta de contrato remunerado de profesores residentes, que pueden y deben asumir gradualmente responsabilidad para trabajar con autonomía e independencia. En el primer año, se propone un salario cercano al del personal universitario investigador becario (1.200 euros/mes) y un 25% de horas de responsabilidad lectiva propia y en el segundo un salario mayor (1.500/mes) y con un 50% de horas de responsabilidad lectiva propia.

A su vez, éstas suponen una contribución para el sistema educativo en su conjunto (25% del salario el primer año, 50% del salario el segundo). Se asume un salario de 14 pagas y costes de Seguridad Social, de acuerdo con la normativa laboral y en consonancia con la figura laboral del Médico Interno Residente (MIR)[3]. En resumen, el modelo de inducción podría rondar en torno a los 687 millones de euros de inversión por parte de las administraciones educativas, o de forma más genérica, entre los 650 y 700 millones de euros.

---

1 Ver Tabla en el Anexo para ver el detalle por Comunidades Autónomas y los supuestos del cálculo.

2 En función del cuadro macroeconómico, el PIB español nominal en 2023 podría oscilar entre los 1,3 y los 1,4 billones de euros. En consonancia, el 5% de financiación pública de la educación oscilaría entre los 65.000 y los 70.000 millones de euros. Asumiendo que el gasto público en educación en 2018 es de 50.000 millones de euros, estamos hablando por tanto de una mejora de financiación de entre 15.000 y 20.000 millones de euros en 5 años.

3 Ese presupuesto podría reducirse (sin contar con aumentos salariales futuros fruto de subidas de IPC) alrededor de un 8% debido a la disminución de la población estudiante.

Tabla 1. Financiación de la Inducción de Profesores Residentes en 2020-2025

	Salario Neto (Mes)	Salario Bruto (14 pagas)	Salario+ SS	Total Docentes	Responsabilidad Lectiva (Contribución)	Presupuesto Total
Año 1	1.200 €	19.320 €	25.116 €	19900	25%	374.856,300 €
Año 2	1.500 €	24.150 €	31.395 €	19900	50%	312.380,250 €
Total						687.236,550 €

Fuente: Cálculos a partir de MECD y Tabla de Anexo.

3.2.2. Desarrollo profesional para la inducción y formación (170 millones de euros)

El modelo de desarrollo profesional planteado está íntimamente ligado con el modelo de inducción. Esto ocurre a través de la irrupción de dos figuras, la de los mentores y los coordinadores de formación:

→ *Mentores*: asumiendo una liberación de un 50% de su jornada y asumiendo la necesidad de un mentor por cada 8 Profesores Residentes, se estima un total de 5.000 mentores para el sistema, cuyas horas liberadas deben ser compensadas en forma de otro personal docente, que implica necesidad de financiación añadida. Con un coste salarial medio de 50.000 euros (incluyendo IRPF y SS), el coste podría rondar en torno a los 140 millones de euros si se asigna un complemento por desarrollo profesional.

→ *Coordinador de formación*: se asume una nueva figura, como parte de la carrera profesional, la del coordinador de formación, que implica una nueva necesidad de formación. Asumiendo un coordinador de formación por cada 10 mentores, con un coste salarial medio (incluyendo seguridad social) de 60.000 euros, el coste de esta figura podría rondar los 30 millones de euros.

3.2.3. Sistema de créditos para la innovación (500-600 millones de euros)

La propuesta contempla la introducción de un sistema de créditos para la innovación, asociado a los centros educativos y el personal docente. Se plantea que dicho sistema de créditos esté asociado a los centros formadores especializados. Se propone una partida de créditos mediante la contratación de personal adicional que permita generar tiempo y espacio para proyectos de investigación-acción en dichos centros. Asumiendo que un 20% de los centros serán formadores especializados (aproximadamente 5.600 de los 28.211 centros escolares[4]), y asumiendo una partida de horas equivalente a dos profesionales docentes con coste salarial de 100.000 euros (que podría variar según progresos y mejoras), hablamos de 560 millones de euros, o de manera más genérica, de entre 500 y 600 millones de euros.

3.2.4. Otros elementos (150 millones de euros)

Se asume una partida de 150 millones de euros para la organización de las pruebas de acceso (5 millones), el pago de bienes y servicios asociados a la formación del profesorado residente (25 millones, el fortalecimiento de los institutos de evaluación educativa (10 millones), la creación de programas cooperación

4 Fuente: MECD.

institucional asociados (100 millones), la convocatoria de proyectos de investigación educativa en torno a la figura del docente (5 millones) y la potenciación de buenas prácticas (5 millones).

Anexo de Necesidades de Profesorado

Estimación de Necesidad Anual de Reposición de Profesorado Régimen General en Centros Públicos y Privados

	Periodo 2020-2025	Periodo 2025-2030
Total España	**19901**	**18301**
Andalucía	3670	3338
Aragón	544	500
Asturias	455	404
Illes Balears	390	384
Canarias	1087	1027
Cantabria	268	238
Castilla y León	1092	977
Castilla-La Mancha	849	758
Cataluña	3099	2865
Comunitat Valenciana	2110	1930
Extremadura	522	474
Galicia	1255	1147
Comunidad de Madrid	2123	1972
Murcia	658	606
Navarra	288	280
País Vasco	1286	1190
La Rioja	127	114
Ceuta	42	38
Melilla	37	34

Fuente: Previsión basada en número de docentes en 2016-2017 (MECD) en enseñanzas públicas y concertadas de régimen general. La necesidad de profesores se calcula de acuerdo con el número de profesores en servicio con una edad de entre 50 y 59 años, y próximos a la jubilación Se asume que la población estudiante permanece constante entre 2020 y 2025 y se aplica un factor de corrección demográfica autonómica para la población de 3 a 16 años en base a datos de proyecciones de población en edad escolar del INE.

BLOQUE II

CONTRIBUCIONES DE ORGANIZACIONES DE LA REDE

CAPÍTULO 5

Colegialidad docente y aprendizaje organizativo: claves para mejorar la capacidad profesional docente

Proyecto Atlántida **(Antonio Bolívar y Florencio Luengo)**

No es habitual el empleo de "colegialidad". Lo primero que se nos viene a la cabeza cuando oímos o leemos la palabra "colegio" es un grupo de niños con un maestro o una maestra. Sin embargo, el uso original del término tenía otro significado, un significado que se conserva todavía en la definición que podemos encontrar en el diccionario de la Real Academia Española, como "corporación de personas de una misma profesión, a la que generalmente se atribuyen funciones de ordenación y disciplina de la actividad profesional. Colegio de abogados, de licenciados o de médicos"

Un colegio es, pues, entre otras cosas, un conjunto de personas que comparten una misma profesión. Es decidir un conjunto de personas que reconocen y se comprometen en la realización de un determinado quehacer siguiendo los criterios, las normas y los estándares definidos conjuntamente.

Pues bien, la identificación del profesorado con las personas a las que enseña o con la materia que enseña ha dificultado su identificación con sus iguales, provocando una conciencia débil de su profesionalidad y una visión difusa de la responsabilidad compartida. Este proceso de identificación ha favorecido el aislamiento del profesorado en su aula y/o en su disciplina. Lo cierto es que ahora somos conscientes, entre otras, de dos cosas:

1. El aislamiento del docente en su aula no ha demostrado la eficacia que se le presuponía.
2. El individualismo y aislamiento del docente en su aula ha perjudicado notablemente su desarrollo profesional

Esto supone un grave déficits de la profesionalidad docente. La esencia de una profesionalidad, en cualquier profesión, va vinculada a una colaboración en el contexto de trabajo. Como señalan Hargreaves y O'Connor (2018) en un reciente libro sobre el tema: "Ninguna profesión puede servir a las personas de manera efectiva si sus miembros no comparten e intercambian conocimientos sobre su experiencia o sobre los clientes, pacientes o estudiantes que tienen en común. La gran cuestión, sin embargo, es cómo y en qué medida pueden colaborar" (p. 3-4). Se precisa una profesionalidad basada en la colaboración, donde enseñar en el mismo centro o grupo suponga un aprendizaje para todos.

Hacer de la escuela, como organización, un contexto favorable al aprendizaje de sus profesionales, construyendo una "cultura" (es decir, unos modos habituales de hacer y actuar) que posibilite el desarrollo y aprendizaje de la organización (y, por tanto, de sus miembros), es una de las bases más firmes para lograr el

éxito de todos y cada uno de los alumnos y alumnas que asisten cada día a la escuela. Por eso, a lo largo de este trabajo, queremos mostrar bases en que se apoya la mejora de la capacidad profesional docente.

1. DE LA COLEGIALIDAD DOCENTE A LA CAPACIDAD PROFESIONAL DOCENTE

En consonancia con lo expuesto inicialmente se hace evidente que, cada vez, en mayor medida, se haya convertido en una necesidad impulsar la colegialidad docente, dentro y fuera de las instituciones educativas. La clave se sitúa en los modos como están organizados los centros y trabajan los profesores, compartiendo su saber hacer en una responsabilidad conjunta. La idea fuerte que introduce el Aprendizaje Organizativo y las Comunidades de Práctica, que luego recoge las Comunidades Profesionales, es que –en lugar de importar conocimientos externos o aplicarlos– el aprendizaje profesional acontece como “una construcción social compartida, común a todos los miembros de la organización escolar” (Louis, 2006: 480).

Tres líneas conceptuales, de modo complementario, han contribuido a potenciar esta propuesta: a) el concepto de comunidades de prácticas, b) el concepto de comunidades profesionales de aprendizaje y c) el concepto de capacidad profesional docente.

A continuación, examinaremos cada uno de estos conceptos para comprender y valorar mejor la idea de colegialidad docente.

1.1. Comunidades de Práctica

La formulación original de la idea de “comunidades de aprendizaje” se debe a Etienne Wenger (2001) quien la formuló en el marco de una Teoría social para el aprendizaje. Por eso la idea de comunidades de práctica y la idea de aprendizaje aparecen siempre estrechamente unidas. *Comunidad de Práctica* (CdP) es un grupo de personas que, desempeñando la misma actividad o responsabilidad, de manera informal, comparten una preocupación o pasión por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor por la interacción regular con sus compañeros de trabajo. Por eso, Wenger recordaba algo elemental y obvio: todos pertenecemos a comunidades de práctica.

> *En casa, en el trabajo, en la escuela, en nuestras aficiones: pertenecemos a varias comunidades de práctica en cualquier momento dado. Y las comunidades de práctica a las que pertenecemos cambian en el curso de nuestra vida. En realidad, las comunidades de práctica están por todas partes (p. 23).*

El aprendizaje está siempre “situado” en un contexto de trabajo por lo que, el aprendiz debe participar en situaciones reales. Como proceso socialmente mediado, ocurre en una “comunidad de práctica” a través de formas de participación social, es contextual y situado en un entorno social y físico. Como este proceso es bidireccional, las comunidades de práctica no sólo son un contexto para el aprendizaje de los principiantes, sino también, y por las mismas razones, un contexto para transformar nuevas visiones en conocimiento. En consonancia con estas ideas podríamos concluir lo siguiente:

→ Por un lado, las CdP crean las condiciones adecuadas para construir colectivamente el conocimiento y compartirlo. De ahí que una CdP proporciona un entorno de aprendizaje informal en el que los miembros principiantes y con experiencia pueden interactuar unos con otros, compartir

sus experiencias profesionales, y aprender unos de otros. De este modo el aprendizaje implica comunidad y adquirimos conocimientos como consecuencia del proceso social; por lo que se rompe con lo perspectiva individual que limita el proceso;

→ Por otro lado, una comunidad de práctica que funcione bien es un contexto adecuado para explorar visiones nuevas en los modos de hacer. En el caso de la enseñanza, en efecto, implicar a los docentes a discutir juntos sobre cómo mejorar su trabajo, en efecto, les estimula su aprendizaje, lo amplía con las buenas prácticas de los colegas y, lo que es más relevante, influye en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la construcción de conocimiento. (pag. 250-260)

1.2. Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA), entendida como "comunidad de práctica" es un equipo o agrupación de profesionales que trabajan interdependientemente para conseguir un fin común, del que los miembros se consideran mutuamente responsables. Como tal, cuando una escuela es una CPA tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos.

Las comunidades profesionales de aprendizaje, como sugiere el término, ponen el foco en: aprendizaje profesional, dentro de un grupo cohesionado, que se focaliza en el conocimiento colectivo; y que ocurre dentro de unas relaciones sociales y comunitarias de preocupación común. Como subrayan Hargreaves y Fullan (2014), una "Comunidad Profesional de Aprendizaje" podemos distinguir tres grados o elementos:

→ *Comunidades*. Grupos de personas en relación continua, con responsabilidad colectiva con la mejora de su práctica.

→ *Comunidades de aprendizaje*. Comprometidas con incrementar el aprendizaje de los estudiantes mediante un aprendizaje profesional, investigando juntos.

→ *Comunidades profesionales de aprendizaje*. Grupo de profesionales que, al enseñar juntos, aprenden unos de otros. Para eso, se cuenta con un compromiso común, en un ambiente de confianza mutua, con una toma de decisiones colegiada, informada por datos y por el juicio y la experiencia colectiva, con un diálogo sobre las prácticas efectivas e inefectivas.

Para poder afirmar que una escuela es o contiene una Comunidad Profesional de Aprendizaje deben darse ciertas condiciones que, de acuerdo con los mejores estudios (Stoll y Louis, 2007; Hargreaves y O'Connor. 2018), estarían las siguientes:

→ *Visión y valores y compartidos*. Contar con una visión o panorama final consensuada de lo que se quiere que sea la escuela en su totalidad es clave para hablar de comunidad. De este modo las creencias y los objetivos de cada docente serán coherentes con los del centro, determinando objetivos comunes en beneficio de todos los alumnos. En definitiva, sin un significado, valores y propósito común no existe el sentido de "comunidad".

→ *Liderazgo colectivo o distribuido*. En una CPA deben brindarse las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo en distintas áreas, de modo que se incremente el profesionalismo del equipo docente y esto les permita hacer un mejor seguimiento de su propia tarea.

- → *Aprendizaje individual y colectivo*. El aprendizaje profesional que incrementa la eficacia del profesorado y los resultados para todos los estudiantes acontece a un doble nivel (individual y colectivo), mediante el intercambio profesional. Asimismo, las necesidades de aprendizaje del profesorado se establecen a partir de una evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado.
- → *Compartir la práctica profesional*. En el marco de las CPA, la práctica docente deja de ser algo privado para convertirse en algo visible y de dominio público. Se pretende que por medio de observaciones, registros y devoluciones constantes entre los propios docentes, éstos consigan reflexionar sobre su práctica, garantizando así un aprendizaje profundamente pragmático y colaborativo.
- → *Confianza, respeto y apoyo mutuo*. Una CPA no puede sostenerse en el tiempo si no se cuida que todos los miembros se sientan apoyados y respetados por el resto de la comunidad educativa. Como se ha resaltado a partir de las experiencias (Louis, 2006) debe prevalecer sentido de confianza, que es lo que posibilidad compartir y desprivatizar las prácticas. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promueva el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.
- → *Apertura, redes y alianzas*. La Comunidad no se limita al centro escolar, trasciende los límites de la escuela, potenciando el "capital social" mediante lazos y vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad y también con el entorno. Las redes de aprendizaje se constituyen así en espacios para la generación de conocimiento, en tanto los profesores pueden adquirir nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales, promoviendo así el pensamiento innovador.
- → *Responsabilidad colectiva*. Sin un sentido de que la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos y de lo que pasa en el centro es compartida no cabe una comunidad profesional. El personal es responsable, colectivamente, del aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección. Los docentes se ven involucrados en discusiones sobre cómo mejorar el aprendizaje y conseguir los objetivos. Esto, a su vez, proporciona un sentimiento de responsabilidad colectiva (Hargreaves y O'Connor, 2018)

En fin, lo anterior requiere unas condiciones, rompiendo las barreras estructurales y culturales que impiden hacer de las escuelas contextos de trabajo en colaboración de sus profesionales. Por eso, si queremos cambiar los papeles que las personas ejercen en una organización, en lugar de predicarlo para que cambien de creencias, es preferible crear las estructuras y contextos que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas docentes de trabajo conjunto que deseamos. La persistencia de estructuras, creencias y prácticas, reforzadas mutuamente, han configurado una "cultura profesional" individualista, ajena a la colaboración. Por eso, se requieren cambios organizativos para un modo distinto del trabajo como profesionales.

1.3. Capacidad profesional docente

Desde el Informe McKinsey se ha extendido la conclusión de que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes, convirtiéndose en un lugar común dentro del universo educativo. Todo el mundo, familias, profesorado, organizaciones y administraciones públicas, la ha asumido como un hecho evidente. Sin embargo no lo es.

Ciertamente la idea parece razonable, no en vano tiene a su favor dos atributos de gran valor científico: la consistencia y la coherencia. La idea es consistente con los datos aportados por el informe tras el examen de los sistemas educativos que mayor éxito han tenido en los últimos años. La idea es, además, coherente con el

resto de las conclusiones del informe, a saber, que: i) la única manera de mejorar los resultados es mejorando la enseñanza, y ii) el alto desempeño requiere el éxito de todos los niños.

En consonancia con esta idea, la consultora internacional hacía las siguientes recomendaciones: conseguir las personas más aptas para ejercer la docencia; desarrollarlas hasta convertirlas en docentes eficientes; y garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor educación posible a todos los estudiantes. Todas ellas orientadas en la misma dirección: mejorar a las personas que realicen la función docente.

El Proyecto para el desarrollo de la Capacidad Profesional Docente surge, en gran medida, como una reformulación de las conclusiones del Informe McKinsey pero también como una síntesis de las aportaciones realizadas por las corrientes de pensamiento vinculadas al movimiento por el desarrollo educativo basado en la escuela y al movimiento de escuelas eficaces. De acuerdo con la atinada formulación de Hargreaves y Fullan (2014), nuestras necesidades actuales se podrían resumir de este modo:

Consideramos que necesitamos a los mejores docentes, con una buena preparación, con un repertorio amplio y profundo del conocimiento y aptitudes en las escuelas, que son capaces de incluir a todo su alumnado, por diferente que sea, y que lograr el mayor éxito educativo posible para cada uno. En definitiva, necesitamos que nuestro profesorado y nuestras instituciones educativas alcancen el máximo nivel posible en el ejercicio de sus respectivas competencias y que puedan alinear adecuadamente estas competencias con las exigencias propias de una educación inclusiva. Para satisfacer esta necesidad debemos mejorar la Capacidad Profesional Docente.

Proponemos denominar *Capacidad Profesional Docente* (CPD) a la disposición de las instituciones propias de un determinado sistema educativo y a la de los profesionales que en ellas trabajan para transformar el conocimiento socialmente relevante en capacidades o competencias que permitan a las personas desenvolverse autónomamente en distintos ambientes naturales, sociales y culturales. Brevemente se podría reformular la definición anterior de este otro modo: la capacidad para lograr una efectiva igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos. En consonancia con esa definición la CPD también puede ser definida como el potencial para el aprendizaje de cada institución educativa.

Definida de este modo, la CPD no es una suma o un agregado de capacidades individuales o profesionales, ni tampoco una forma más de capital, sino que es, ante todo, una capacidad sistémica, de hecho, se trata de un subsistema del sistema educativo que incluye tanto a las instituciones propias del sistema educativo como aquellas que, sin formar parte del sistema, contribuyen a su funcionamiento.

Así pues, el desarrollo de la Capacidad Profesional Docente depende de la mejora de todas y cada una de las condiciones asociadas al desempeño profesional en un determinado tipo de instituciones, a saber: condiciones individuales, condiciones culturales, condiciones institucionales y condiciones sistémicas.

En consonancia con la definición que hemos propuesto del concepto de Capacidad Profesional Docente y con las condiciones asociadas a su desarrollo, nuestra visión y nuestra propuesta de acción se sustenta sobre tres principios que orientarán cada una de las distintas líneas de investigación, desarrollo e innovación que le darán su identidad.

→ Ningún sistema educativo podrá superar los retos que plantea la universalización del derecho a la educación, especialmente los derivados del aumento de complejidad del sistema para dotar de mayor inclusividad a las instituciones educativas, sin mejorar su reflexividad.
→ La reflexividad del sistema educativo, entendida como la capacidad del sistema para comprender y valorar las condiciones que hacen educables a las personas dadas sus características y orientar eficazmente los procesos de mejora, depende, en gran medida, del nivel alcanzado en la capacidad profesional de los docentes que actúan en él.

La conjunción de estos dos principios nos llevaría a una conclusión lógica, que también formularemos como un principio:

→ Los desequilibrios estructurales que padecen los sistemas educativos actuales en los países desarrollados, y que les impiden atender a los retos derivados del reconocimiento del derecho a la educación, sólo podrán superarse elevando la capacidad profesional docente y, a través de ella, su reflexividad.

Tres principios ya formulados constituyen la heurística positiva que orientará la apertura de una nueva vía superadora tanto de los procesos de reforma y mejora de los sistemas educativos, ampliando y mejoran la capacidad profesional tanto de sus centros educativos como de los servicios.

2. LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

Una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función calificadora para los que trabajan en ella, al tiempo que está atenta para responder a las demandas y cambios externos. En este sentido, institucionaliza la mejora (aprendizaje organizativo) como un proceso permanente, creciendo como organización (Bolívar, 2000a). Desde este punto de vista, Kools & Stoll (2016: 5) definen el aprendizaje organizativo, como "el proceso continuo de integración" que mejora la capacidad colectiva de la organización para dar sentido y responder al cambio interno y externo".

Si bien toda organización, de modo natural o implícito, aprende, calificarla de "Organización que Aprende" significa que incrementa su capacidad de aprendizaje con un grado de *valor añadido*: aumento de las capacidades profesionales y personales de los miembros, nuevos métodos de trabajo o saberes específicos, y crecimiento de expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización, por sus mejores resultados e imagen, o capacidad de adaptación al entorno cambiante. Por eso, Peter Senge (1992), en un best-seller que contribuyó a popularizar el término, hablaba de que las Organizaciones que Aprenden tienen institucionalizados procesos de reflexión y aprendizaje institucional en la planificación y evaluación de sus acciones, adquiriendo una nueva competencia (aprender cómo aprender); lo que implica transformar los "modelos mentales" vigentes, así como generar "visiones compartidas". Chris Argyris (1993), por su parte, subrayó que el aprendizaje organizativo implica la capacidad de aprender de los errores, aportando -en lugar de una adaptación- nuevas soluciones, por alteración, en un ciclo doble y no simple, de los marcos mentales en los que hasta ahora ha funcionado su acción. Así pues, una Organización que Aprende es aquella que tiene una competencia nueva; que le capacita para -aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente- procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de modo acumulativo o reproductivo.

En lugar de una perspectiva importada de las organizaciones empresariales, Kools & Stoll (2016) identifican y hacen operativas las características de la escuela como una estructura de aprendizaje, coherente con las CPA, en un modelo integrado que consta de siete dimensiones globales orientadas a la acción:

1. Desarrollar y compartir una visión centrada en el aprendizaje de todos los estudiantes. Una visión compartida e inclusiva tiene como objetivo mejorar las experiencias de aprendizaje y los resultados de todos los estudiantes. Dicha visión se centra en una amplia gama de resultados de aprendizaje, abarca tanto el presente como el futuro, y es inspiradora y motivadora.
2. Crear y fomentar el aprendizaje profesional. Todo el personal participa en el aprendizaje profesional continuo y el personal nuevo recibe apoyo de inducción y tutoría. Dicho aprendizaje se centra en los alumnos y las metas escolares. La cultura de la escuela promueve y apoya el aprendizaje profesional y se proporcionan tiempo y otros recursos para que sea posible.
3. Promover el aprendizaje en equipo y la colaboración entre todo el personal. El personal aprende a trabajar en equipo, enfocado para mejorar las experiencias de aprendizaje y los resultados de los estudiantes y / o la práctica del personal. La confianza y el respeto mutuo son valores fundamentales.
4. Establecer una cultura de investigación, indagación e innovación. El personal quiere y se atreve a experimentar e innovar en su práctica; por su parte, la escuela apoya y reconoce al personal por tomar iniciativas y riesgos. El personal participa en formas de investigación de su práctica.
5. Establecer un sistema integrado para recopilar e intercambiar conocimientos. Existen sistemas para examinar el progreso y las brechas entre el impacto actual y el esperado. Se ponen a disposición de todo el personal para analizar ejemplos de práctica (buena y mala). Las fuentes de evidencia de investigación están disponibles y se puede acceder a ellas fácilmente. Estructuras para un diálogo y conocimiento regulares; el personal tiene la capacidad de analizar y utilizar múltiples fuentes de datos.
6. Aprender con y desde el entorno externo y un sistema educativo más amplio. La escuela, como sistema abierto, explora su entorno externo para responder rápidamente a los desafíos y oportunidades. Colabora con asociaciones, con los padres, tutores y la comunidad como socios en el proceso educativo y la organización de la escuela. Hay establecidas redes y/o colaboraciones de escuela a escuela y con otras instituciones, incluida la Educación superior.
7. Formar y desarrollar el liderazgo en la enseñanza. Los líderes escolares potencian el aprendizaje, distribuyen el liderazgo y ayudan a crecer a otros líderes, incluidos los estudiantes. Son, por tanto, agentes de cambio proactivos y creativos. Los líderes escolares desarrollan la cultura, las estructuras y las condiciones para facilitar el diálogo profesional, la colaboración y el intercambio de conocimientos (Bolívar, 2001b).

Las dimensiones y los fundamentos subyacentes están destinados a proporcionar ayuda práctica sobre cómo las escuelas pueden autotransformarse en una estructura de aprendizaje y, por lo tanto, mejorar los resultados de los estudiantes.

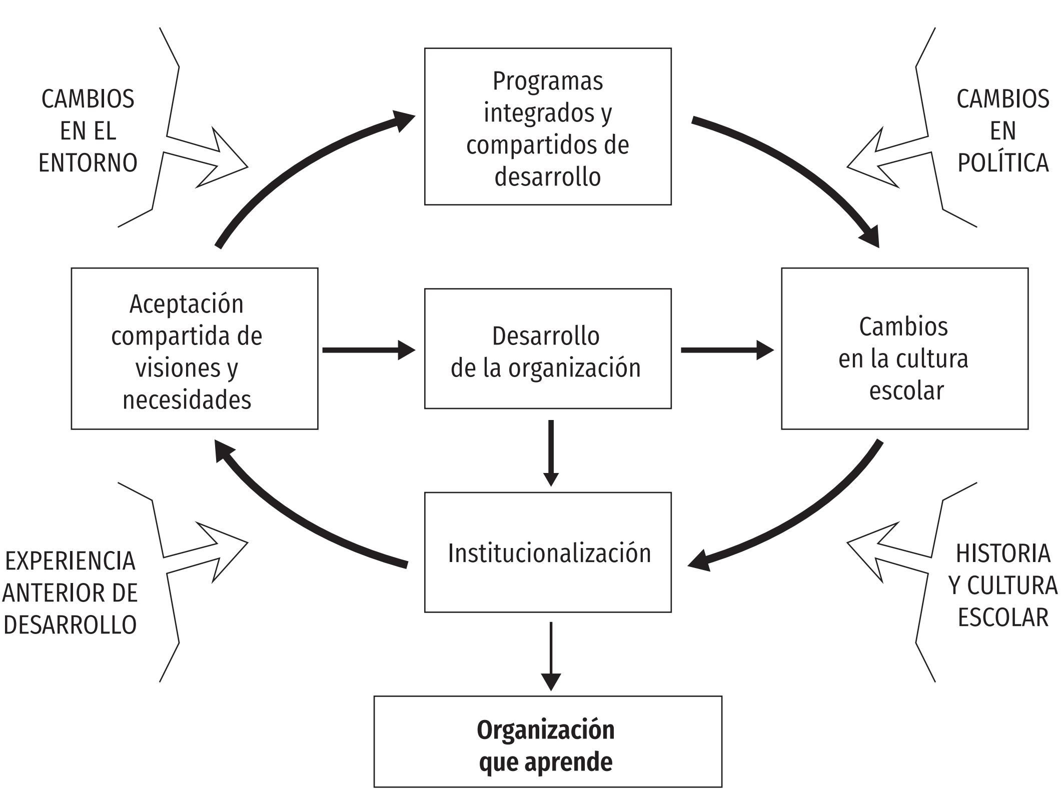
Si bien toda organización -de modo natural o implícito- aprende, calificarla de Organización que Aprende significa que incrementa su capacidad de aprendizaje con un grado de valor añadido: aumento de las capacidades profesionales y personales de los miembros, nuevos métodos de trabajo o saberes específicos, y crecimiento de expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización, por sus mejores resultados e imagen, o capacidad de adaptación al entorno cambiante.

Uno de nosotros ya ha descrito extensamente en el libro citado (Bolívar, 2000a) el funcionamiento del aprendizaje organizativo (memoria organizativa, cultura organizativa y aprendizaje, o gestión del conocimiento), así como los procesos requeridos para la adquisición del conocimiento y su diseminación y uso. Importa más, destacar ahora, una posible representación de una escuela que aprende.

Generar nuevas competencias en los miembros de una organización, comporta -como dos caras de la misma moneda- la experiencia de una actividad cualificadora o formativa, y que el conjunto de la organización lleve a cabo proyectos conjuntos que contribuyan a aprender. Incrementar y utilizar todo el potencial de aprendizaje de los individuos y grupos, en un clima de aprendizaje continuo y mejora, es propio de una organización que ha situado el aprendizaje como su principal activo y valor. El aprendizaje organizativo no es la suma acumulativa de aprendizajes individuales; tienen que darse densas redes de colaboración entre los miembros pues, en ausencia de intercambio de experiencias e ideas, no ocurrirá.

En cada ángulo de la Figura 1 aparecen cuatro condiciones requeridas para fomentar el aprendizaje organizativo de un centro escolar. Los dos superiores (cambios en el entorno y en la política educativa) referidas a factores externos; las inferiores (experiencia anterior de desarrollo, e historia y cultura escolar), a factores intraorganizativos. Para que tengan lugar los procesos internos de la Figura 1, por una parte, debe haber relaciones mutuas y abiertas con dichos factores, al tiempo que fomenten -o al menos no impidan- el desarrollo de la organización.

Figura 1: El centro educativo como organización que aprende



Fuente: elaboración propia de Bolívar (2000a)

Una clave para el inicio del proceso es que el centro educativo esté inmerso en programas integrados y compartidos de desarrollo. Si no hay proyectos de trabajo conjuntos, no hay base para el aprendizaje organizativo. Estos presuponen, como indica la figura anterior, una aceptación compartida de visiones y necesidades,

que debe -entonces- ser el punto primero de actuación y, a su vez, ir provocando un cambio en la cultura escolar (por ejemplo, del individualismo). Justo entonces, se puede hablar de desarrollo de la organización, que cuando llega a institucionalizarse, por procesos internos y conjuntos de autorrevisión y planes de acción para el desarrollo, daría lugar a irse acercando a una organización que aprende. El proceso requiere tiempo para desarrollar esta visión compartida, por medio de procesos colectivos de autorrevisión que permitan dar lugar a un proceso colectivo de aprendizaje, donde el proceso de autoevalución institucional adquiere, a la vez, potencialidades formativas para los agentes. El aprendizaje de la organización, como conjunto, se inscribe entre un doble nivel:

→ *Los profesores como aprendices*: procesos que emplean los individuos para aprender en la organización. Un amplio corpus de conocimiento ha resaltado condiciones y formas que incrementan las competencias profesionales. Si bien sin aprendizaje individual no puede haber aprendizaje institucional, el primero no garantiza el segundo: si no se dan interacciones individuales en comunidades de práctica. La coordinación y transferencia de los aprendizajes individuales capitaliza el potencial de la organización.
→ *El aprendizaje en grupos y equipos*: la teoría de la cognición distribuida explica bien cómo el conocimiento puede distribuirse entre los grupos. Cada miembro del grupo se especializa en una función que pasa al grupo y, en ese sentido, la capacidad total del grupo se distribuye entre los miembros. Las relaciones contextuales en que trabajan los miembros, cooperando en torno a proyectos comunes en comunidades profesionales, son igualmente muy relevantes.

El aprendizaje de la organización como conjunto es el más complejo y difícil de explicar. La forma habitual es transferir a la organización como metáfora los modos de aprendizaje individual: ¿cómo la organización almacena y accede al conocimiento?, ¿qué formas de conocimiento procedimental son más funcionales?, ¿cómo las organizaciones perciben, filtran, procesan y almacenan información en la memoria a largo plazo? Como señala Louis (2006: 480)", "El aprendizaje organizacional como modelo para la mejora escolar sugiere que las personas que trabajan dentro de las organizaciones escolares son parte de una construcción social compartida de significado, común a todos los miembros de la organización escolar. Un modelo de cambio basado en el aprendizaje organizacional asume que el aprendizaje se lleva a cabo en grupos y no puede reducirse a una acumulación aleatoria de conocimiento individual, de modo sistemático".

En un libro sobre el tema (Bolívar, 2000a) hemos dado cuenta y revisado el asunto. Pero parece evidente que el aprendizaje de la organización trasciende la suma de aprendizajes individuales. Empieza a ocurrir dentro de grupos que trabajan en colaboración, como miembros que mutuamente confrontan problemas y desarrollan soluciones. Las enseñanzas adquiridas mediante la resolución problemas llegan a formar parte de la cultura de la escuela y, como tales, pasan del grupo a los nuevos miembros.

Además, no podemos desdeñar los estímulos para que una organización aprenda. Mucha literatura sobre este campo (Senge y otr, 2000; Kools y Stoll, 2016) pone en primer plano las demandas y presiones del entorno como un factor que obliga a que la organización tenga que aprender para responder a ellos o, al menos, acomodarlos. Igualmente, que la organización como conjunto perciba un desequilibrio entre lo que pretende hacer y lo que realmente está consiguiendo o se les demanda, por ejemplo, en resultados del alumnado. Una cierta ética de mejora de modo continuo es, en último extremo, la fuente del aprendizaje organizativo.

Por último, las organizaciones no aprenden por aprender, sino que el objetivo mismo de los centros educativos es que tengan un impacto positivo, a nivel de aula y centro, en las experiencias educativas de los

alumnos. No basta rediseñar la estructura organizativa y relaciones entre los profesores y equipos si no contribuye a mejorar los resultados e incrementar el compromiso con el aprendizaje de los alumnos. El ambiente actual de presiones competitivas intercentros por la eficacia de la escuela ha situado, en primer plano, esta dimensión que marcará en último extremo si la organización está aprendiendo o no.

3. APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y MEJORA DE LA CAPACIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Como ya han demostrado Stigliz y Greenwald (2016) en toda sociedad hay dos niveles de desarrollo: a) un nivel que permite el crecimiento del conjunto de toda la sociedad, de modo que se desplazan las fronteras de lo posible en cada una de las sociedades, y b) otro nivel de desarrollo que define el potencial de desarrollo de cada organización dentro de las fronteras ya establecidas.

Pues bien, de acuerdo con esta visión del desarrollo social, económico y cultural, todo sistema educativo tiene dos fronteras que marcan su potencial para el aprendizaje: a) la frontera común (definida por el ordenamiento del sistema educativo) y b) la frontera propia de cada centro educativo (definida por su capacidad profesional de aprendizaje). Así pues, todo centro educativo puede orientar su zona de mejora hacia un doble horizonte: i) el acercamiento a la frontera general del sistema y ii) contribuir a desplazar la frontera general. Tanto uno como otro caso los centros educativos mejoran gracias a la innovación.

El Aprendizaje Organizativo (AO, también OL por sus siglas en inglés, *Organizational Learning*), se suele definir como el conjunto de condiciones que contribuyen a que el conocimiento individual se convierta en conocimiento colegiado y, a su vez, el conocimiento colegiado en fuente común de nuevas prácticas dentro de la organización.

Entre las condiciones necesarias para que se produzca esa doble transformación del conocimiento es necesario destacar dos: las condiciones materiales y las condiciones culturales, dado que ambas influyen en el desarrollo de los procesos que hacen posible el Aprendizaje Organizativo.

En este sentido conviene recordar, lo que decía Senge, *el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual* (Senge, 1992:179). Ambos aprendizajes tienen algo en común: son procesos de transformación del conocimiento en capacidad y/o competencias, o lo que es lo mismo, son procesos que transforman el conocimiento en acción.

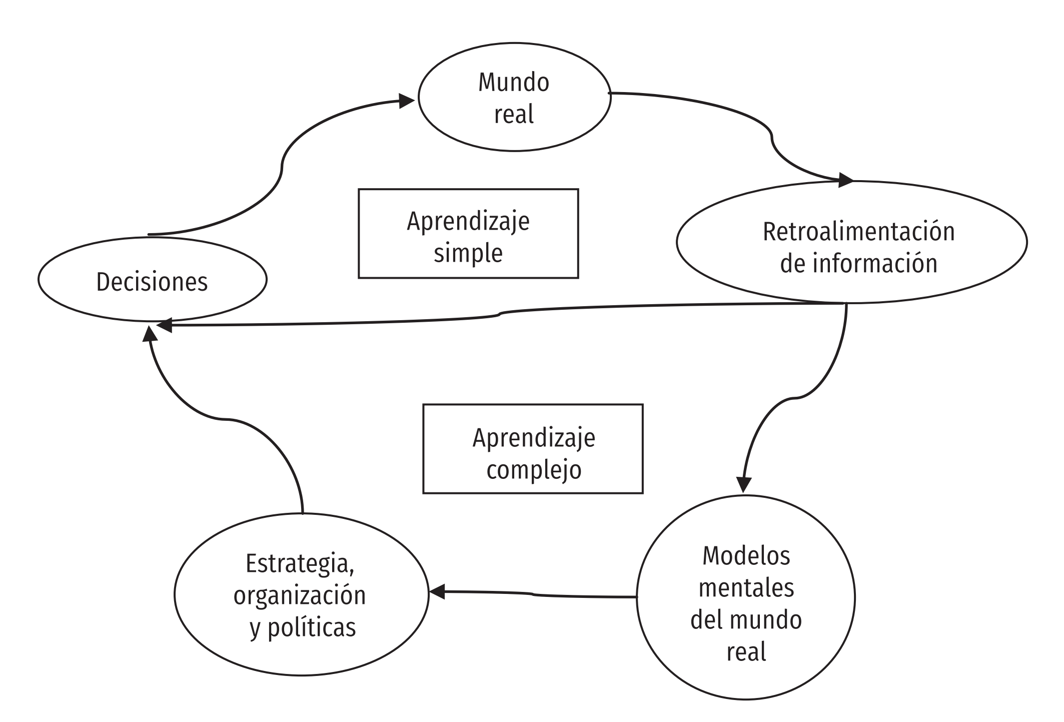
Tal y como nosotros lo concebimos, el aprendizaje organizativo es, ante todo, la forma que tienen los centros educativos de mejorar su capacidad profesional docente y, por tanto, de construir una práctica educativa colegiada basada en un conocimiento compartido. Hay algunas ideas que, siendo comunes al aprendizaje individual y al aprendizaje organizacional, pueden orientar nuestro trabajo.

El aprendizaje organizativo no se produce de forma natural sino que requiere superar algunas barreras y/o obstáculos, muchos de los cuales han sido aprendidos como consecuencia de una situación propia de los centros educativos: el aislamiento del profesorado en su propia aula y/o disciplina ha generado incomunicación y, como consecuencia, la incapacidad para transformar la experiencia en conocimiento y el conocimiento en nuevas experiencias.

Al igual que en el caso del aprendizaje individual es necesario prestar mucha atención las ideas previas que puedan condicionar la adquisición del conocimiento nuevo, en el caso del aprendizaje organizativo también hay que prestar mucha atención a las barreras y los obstáculos que puedan afectar a los procesos de creación y/o transformación del conocimiento.

El aprendizaje organizativo, al igual que el aprendizaje individual, se puede producir a diferentes niveles: se pueden aprender comportamientos o adquirir nuevos hábitos, pero también se pueden adquirir nuevas capacidades y/o competencias. Este doble nivel de aprendizaje es el que Argyris y Schö̈n (1993) describieron como el aprendizaje de doble hélice o doble circuito (ver Figura 2).

Figura 2. Representación del doble ciclo de aprendizaje



Fuente: elaboración propia a partir de Argyris y Schön (1978)

En el primer circuito, las organizaciones promueven que las personas se *acomoden* a la organización aprendiendo comportamientos y/o hábitos que facilitan su funcionamiento actual y no alteran su estructura. Este aprendizaje se pone en marcha cuando se requiere actualizar algunas formas de actuar o corregir pequeños errores. Normalmente este tipo de aprendizaje se produce por socialización y/o por transmisión directa. Este es el tipo de aprendizaje que facilita la difusión de las soluciones pre-formadas a los problemas educativos. Sólo requiere que el profesorado acomode su práctica a las exigencias derivadas de las nuevas soluciones.

En el segundo circuito, las organizaciones promueven que las personas se adapten a la organización de modo que puedan llegar a comprender el fundamento y las limitaciones tanto de su estructura como de su funcionamiento. Este tipo de aprendizaje se pone en marcha cuando es necesario generar nuevas formas de actuar. En este circuito el aprendizaje se produce a través de procesos mucho más complejos (esencialmente la reflexión) y va a encaminado a mejorar la capacidad para enjuiciar las situaciones educativas y adaptar las opciones disponibles a las características y circunstancia de cada centro. Requiere que el profesorado adapte su respuesta a lo que considera posible y deseable en cada situación.

A la vista de este modelo, parece evidente que la mejora de la capacidad profesional docente sólo puede desarrollarse con éxito en el marco de un proceso de aprendizaje organizativo que produzca mejoras en el segundo circulo de aprendizaje.

Para concluir. Sabemos que es virtualmente imposible crear y mantener a lo largo de tiempo condiciones para un buen aprendizaje de los alumnos y alumnas cuando no existen para sus profesores y profesoras. Pero las instituciones escolares están diseñadas –con reglas gramaticales básicas de funcionamiento– para que los alumnos aprendan, no para que los que trabajan en ellas aprendan a hacerlo mejor. Todo un amplio *corpus* de investigación ha puesto de manifiesto que si las escuelas deben mejorar su capacidad interna para impulsar el aprendizaje del estudiante, al tiempo, deben trabajar en la construcción de una comunidad profesional que se caracteriza, entre otros, por un propósito común, un trabajo en equipo y de colaboración y la responsabilidad colectiva entre el personal por el aprendizaje. Por tanto, un desafío actual es hacer de cada centro escolar una Organización que Aprende o una Comunidad Profesional de Aprendizaje. Aquí está la base para incrementar la Capacidad Profesional Docente.

En suma, por decirlo con el título del libro de Hargreaves y O'Connor (2018), de lo que se trata es de que trabajar y enseñar juntos pueda significar un aprendizaje para todos, incrementando la capacidad profesional de todo el personal docente. Si no queremos distraernos en cómo mejorar la educación, como dice Hattie (2015: 2), el asunto se juega en "tener docentes y directivos escolares expertos, inspirados y apasionados que trabajen juntos para maximizar el efecto que tiene su enseñanza en todos los estudiantes a su cargo".

REFERENCIAS

Argyris, C. y Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: a theory of action perspective.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Argyris, C. (1993). *Cómo vencer las barreras organizativas.* Madrid: Díaz de Santos.

Bolívar, A. (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades.* Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2000b). *El liderazgo compartido según Peter Senge. En Liderazgo y organizaciones que aprenden* (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos) (pp. 459-471). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Bolívar, A. (2001). *¿Qué dirección es necesaria para promover que una organización aprenda?* Organización y Gestión Educativa, 9 (1), 13-18.

Hargreaves. A. y O'Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All.* Thousands Oaks, CA: Corwin/Sage.

Hattie, J. (2015). *Lo que mejor funciona en educación: políticas de experiencia colaborativa.* Londres: Pearson PLC.

Kools, M. y Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137. Paris: OECD Publishing. En: https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en

Louis, K.S. (2006). *Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust*. Journal of School Leadership, 16 (5), 477-489.

Stoll, L. y Louis, K S. (eds). (2007). *Professional Learning Communities: divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

Senge, P. (1992): *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

Senge, P., y otros (2000). *School that Learn. Nueva York: Doubleday/Currency* [Edic. cast: Escuelas que aprenden. Caracas: Grupo Editorial Norma, 2002].

Stiglitz, J. y Greenwald, B. (2016). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Madrid: Ediciones la Esfera de los Libros.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 6

Un ejemplo práctico de programa de inducción y transición profesional docente: el Programa ExE

Empieza Por Educar **(Elisa Goñi y Miguel Costa)**

No existe discusión sobre el papel clave que los docentes tienen en la sociedad actual y futura. Los profesores desarrollan una misión extremadamente importante con diferentes niveles de impacto: a través de una contribución directa con su alumnado y su escuela, un impacto más indirecto en la comunidad, y un tercer impacto quizás más diluido en la sociedad. Un/a profesor/a tiene responsabilidad real y directa desde el primer día en el aula, siendo por tanto la docencia una de las profesiones con mayor capacidad de generar cambio e impacto positivo en la sociedad.

Precisamente por este rol fundamental, la evolución de la sociedad, de los procesos de aprendizaje y del rol del docente y de la escuela, ha acelerado el sentido de urgencia por diseñar un nuevo modelo de profesión y profesionalidad docente estructurado, que dé respuesta a las necesidades actuales del alumnado, los propios docentes, los centros educativos y la sociedad.

En el último año, el modelo de profesión docente actual ha sido objeto de un intenso debate. La sociedad en general y la comunidad educativa en particular están inmersas en una profunda reflexión sobre cuál sería el modelo de profesión docente ideal en nuestro país.

Desde Empieza Por Educar también consideramos que es necesario un nuevo modelo de profesión y profesionalidad docente, pero integral y bien estructurado; un sistema que entienda que la formación inicial docente, la profesionalización de los docentes noveles, la selección, el acceso a la función docente, la carrera profesional y la evaluación del profesorado deben diseñarse de forma integrada como partes un todo, entendidas como piezas de un mismo puzle que deben encajar entre sí para que el engranaje pueda ponerse a funcionar con éxito.

El propio profesorado también siente que esta es una prioridad en materia de política educativa, tal y como refleja la encuesta #DebateDocente, llevada a cabo por la Fundación Cotec y Proyecto Atlántida en los meses de junio y julio de 2018 a casi 800 docentes, donde se pone de manifiesto que 9 de cada 10 encuestados ve necesario definir un nuevo modelo de profesión docente. Además, es imprescindible articular un sistema que garantice que tanto los docentes en ejercicio como los nuevos profesores tienen las herramientas y estructuras necesarias para desarrollar los conocimientos, habilidades y competencias que les permitan ejercer la profesión docente, y así poder “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS, 4).

Por ello, en Empieza Por Educar no podemos dejar de hacer hincapié en que, para alcanzar el ODS 4, es necesario que este nuevo modelo de profesión docente se diseñe desde un prisma que tenga en cuenta el apoyo a los docentes que ejercen su labor en los centros de entornos socioeconómicamente más desfavorecidos, generando estructuras que otorguen un mayor apoyo, formación y recursos a los centros de alta complejidad con el fin de eliminar la brecha educativa que existe en nuestro país.

En los últimos años se han incorporado algunos intentos tímidos de mejorar la incorporación de nuevos docentes al sistema educativo, en una fase de transición entre el estatus de estudiante y de profesional autónomo con plena responsabilidad. Parece de especial importancia la fase de práctica para profesores interinos que han superado el acceso a la función docente y que tiene la finalidad de comprobar la aptitud para la docencia con una duración de 6 meses de actividades docentes dentro del mismo curso. Las prácticas, tuteladas por un funcionario de carrera, tienen la función de determinar la "aptitud" de todos aquellos candidatos que han superado las pruebas de acceso, eminentemente teóricas y no competenciales. Sin embargo, a efectos prácticos, el resultado es que todos los candidatos, casi sin excepción, son declarados aptos, lo que sugiere que dicho acompañamiento no acaba de tener un carácter formativo ni tampoco evaluativo.

Por ello, en el sistema actual cuesta encontrar mecanismos estructurados en los centros educativos para la inducción profesional de un docente. Como señala Martínez Orbegozo, "un 75% del profesorado trabaja en colegios sin programas estructurados para acoger a profesores noveles, con o sin experiencia docente previa. La media de centros en la OCDE que no cuentan con este tipo de programas se sitúa en un 36%. La tendencia es similar para programas de tutoría para profesores: aproximadamente el 60% de los profesores españoles imparte docencia en colegios que no ofrecen este tipo de programas". Además, cuando preguntamos al profesorado, este considera que la segunda medida más importante a implementar en el nuevo modelo de profesión docente es un modelo de formación para profesores noveles (encuesta #DebateDocente). Estos datos ponen de manifiesto la urgencia de diseñar un modelo de inducción que facilite estructuras que permitan a los centros educativos llevar a cabo una inducción docente que cubra las necesidades del profesorado novel.

Los programas de inducción proporcionan un apoyo muy valioso a los docentes noveles. Como comenta Feiman-Nemser (2001), el periodo de inducción de los nuevos profesores es muy importante en vista a su carrera profesional. Los y las docentes forman su identidad profesional, construyen una práctica profesional y a menudo deciden quedarse en la profesión o abandonarla. Por tanto, podemos afirmar que el valor de los programas de inducción no es únicamente a corto plazo, sino sobre todo a largo plazo, pues tienen el poder de solventar y prevenir problemas futuros en la carrera profesional docente.

Desde Empieza Por Educar, nuestra experiencia nos dice que este modelo de transición profesional debe pasar por los siguientes pilares:

1. Aumento de la formación práctica docente
2. Modelo de colaboración
3. Selección por competencias
4. Acompañamiento por parte de un tutor o mentor
5. Formación en competencias para ser un docente efectivo
6. Distribución

1. AUMENTO DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA DOCENTE

Teoría versus práctica, una crítica común. Así como los componentes teóricos de la capacitación que se recibe en el máster de formación del profesorado y en los grados de magisterio generalmente están bien valorados por los alumnos, la relación entre la formación práctica y teórica es recurrentemente considerada como un área de mejora.

Hasta el momento, los nuevos docentes se enfrentan al aula con el conocimiento de la asignatura que imparten y aprendizajes importantes, pero principalmente teóricos, que han adquirido en el grado o en el máster de formación del profesorado.

Sin embargo, este periodo en el que se comienza la carrera docente supone que, el que era estudiante, ha de ser capaz de desempeñar su labor de forma autónoma, y normalmente debería de llevarla a cabo con el acompañamiento de un profesional experimentado, ya que es un período extremadamente exigente en lo profesional y en lo personal. Como ya sabemos, en nuestro sistema educativo, según expresan los propios docentes, este proceso no se da con frecuencia. En España, según la OCDE, más del 60% del profesorado señala que no tuvo ningún apoyo formal en sus primeros años de docencia y únicamente el 4% de ellos contó con un mentor en el centro educativo.

1.1. Incrementar la formación práctica

Existe un cierto consenso sobre la necesidad de incrementar la formación práctica de los estudiantes de los grados de magisterio y de los másteres de formación del profesorado antes de comenzar a ejercer la docencia con total autonomía. Según los resultados de las encuestas de satisfacción de los propios estudiantes, para facilitar la transición a la "vida activa", la formación debería tener un mayor número de horas prácticas. Casi el 70% de los docentes que respondieron a la encuesta #DebateDocente destaca que una de las mayores debilidades del modelo actual es el inadecuado e insuficiente Practicum en la formación práctica de los futuros docentes. Este periodo práctico debería ser, según los alumnos, complementario a la formación teórica recibida, para que desde el primer día los futuros docentes empiecen a asumir progresivamente la responsabilidad de un grupo-clase.

Por otro lado, nos encontramos además ante un cambio en el concepto tradicional de la profesión docente, en el que "la enseñanza se considera cada vez más como una actividad profesional que requiere un análisis cuidadoso de cada situación, elección de objetivos, supervisión de oportunidades de aprendizaje adecuadas, evaluación del logro de los estudiantes, capacidad de reacción a las necesidades de aprendizaje de éstos y una reflexión personal o colectiva sobre todo el proceso." (OCDE, 2009: 107). Los resultados de la encuesta #DebateDocente muestran que la empatía, la gestión emocional del alumnado, las metodologías activas y la gestión de aula son las características generales principales a dominar por parte del profesorado, pasando así de tener un rol centrado en la "lógica de la enseñanza" a un rol centrado en la "lógica del aprendizaje".

Por ello, los modelos formativos o profesionalizantes tienen que reforzar la importancia de la componente práctica de la profesión, así como el desarrollo de las competencias clave que deberían poseer los nuevos docentes, que han de ser identificadas en los futuros profesionales de la educación y desarrolladas en los programas de residencia, ya sea como parte de la formación inicial dentro del Practicum o como parte de un programa de inducción.

1.2. Conectando conocimientos y desempeño docente

La percepción generalizada es que hay una desconexión bastante acusada entre el periodo de prácticas, con un número de créditos que parece insuficiente, y el resto de formación que reciben en los cursos. Los estudiantes de másteres y grados de magisterio sienten cómo los contenidos aprendidos se desvanecen a la hora de adaptar su práctica a la tipología del alumnado con el que se encuentran a la hora de comenzar su carrera docente. Podríamos incluso asegurar que los alumnos egresados de los cursos formativos de docentes no cuentan, en general, con todas las competencias necesarias para individualizar su práctica en las aulas, especialmente cuando se enfrentan a contextos de alta complejidad, tenga este que ver con el entorno socioeconómico del alumnado, su situación familiar o cualquier otra circunstancia en la que el alumno necesite una aproximación específica. En esta línea, el informe *Early Teacher Development* 2014, publicado por *Global Cities Education Network*, indica que poner mayor foco del desarrollo y el aprendizaje del docente en el centro educativo facilita una transición mucho más natural, garantizando la preparación desde el primer día.

1.3. Hacia la transición profesional

El proceso de inducción inicia a los docentes noveles en sus nuevos roles, no solo como profesores sino también como miembros del centro educativo (Kessels, 2010). Por eso, desde Empieza Por Educar proponemos una transición profesional basada en la progresiva adquisición de autonomía y responsabilidad del profesor novel en su aula, donde el centro educativo cobra un papel mucho más protagonista y determinante en el desarrollo del docente, no solo a nivel de desarrollo individual como responsable de su aula y de su alumnado, sino a nivel de desarrollo de la colegialidad, como miembro de una comunidad educativa y entendido como un rol mucho más colaborativo y social.

La propuesta que Empieza Por Educar lleva realizando en los últimos años consiste en un programa de desarrollo para la transición profesional, tanto en el modelo de formación inicial como en un modelo de inducción docente, donde estudiantes del máster de formación de profesorado por un lado, y profesores noveles--de Educación Primaria, Educación Secundaria y FP--por otro lado, pasan a convertirse en profesionales con plena autonomía a través de la formación competencial y el acompañamiento, en un periodo de prácticas continuadas durante dos cursos escolares en un centro educativo, lo que permite adquirir progresivamente la autonomía y la responsabilidad sobre el aprendizaje de sus alumnos a través de un modelo de residencia remunerado.

Esta aproximación les permite además enfocar su práctica docente hacia diferentes perfiles de alumnado, siendo capaces de individualizar su enseñanza dependiendo de la tipología de los estudiantes, bien en el formato de una remodelación del Practicum como parte de la formación inicial de los estudiantes de los grados y másteres de formación del profesorado, a través de un modelo de residencia, o bien posterior a la formación inicial, como parte de un programa de inducción.

Así, en los últimos ocho años hemos combinado la formación teórica que reciben los docentes noveles o en prácticas en el máster de formación de profesorado, la formación complementaria de ExE en técnicas y estrategias de aula (motivación, gestión de aula, verificación del aprendizaje, planificación...), y la implementación de estas estrategias en el aula inmediatamente después de haber recibido la formación.

De este modo, el aprendizaje permite al docente novel poner en práctica lo que ha asimilado de manera inmediata; lo que aprende en la formación cobra mucho más sentido pues, a medida que aprende, va pensando cómo lo va a poner en práctica en su aula al día siguiente, le permite personalizar las estrategias y las herramientas adquiridas, pensando en estudiantes concretos a los que beneficiaría aquello que está aprendiendo. Si a esto le añadimos que al día siguiente en su clase tendrá a un tutor/mentor observando su clase para posteriormente reflexionar sobre su práctica y sobre el impacto que la implementación de estas estrategias está teniendo en el desarrollo de su alumnado y de su propia competencia docente, el crecimiento del profesor/a es exponencial.

En conclusión, estas cuestiones nos llevan a los Practicum o a los programas de inducción como posibles espacios de mejora sustancial dentro del diseño de un nuevo modelo de profesión docente. Desde nuestro punto de vista, siempre es más valioso el proceso en el cual los aprendizajes teóricos, bien definidos en los másteres y en los grados, conviven desde muy pronto con los aprendizajes prácticos derivados de los procesos formativos realizados en las aulas con alumnos y alumnas de primaria y secundaria. Este modelo está en sintonía con la opinión del profesorado, pues 3 de cada 4 apoya un periodo de prácticas remuneradas para docentes en formación.

2. MODELO DE COLABORACIÓN

El desarrollo de programas de residencia en centros escolares como el que estamos desarrollando en Empieza Por Educar se sostiene en el principio fundamental de la colaboración entre administración, universidad, centros escolares y docentes.

Como ya explicamos en el artículo *El modelo de residencia, acompañando a los nuevos docentes en el comienzo de su carrera* publicado en Cuadernos de Pedagogía, esta experiencia profesionalizante cobra sentido y funciona, en nuestra opinión, gracias a la participación activa de 1) la Universidad, en la que los futuros docentes cursan el máster de formación del profesorado acreditante, tanto la parte teórica como el Practicum, 2) los centros educativos, que implementan un plan de acogida con el apoyo de un docente experimentado, referente para el nuevo profesor, y que ejerce como mentor/a, dándole autonomía de manera progresiva y supervisada; 3) Empieza Por Educar, responsable de realizar la selección de los participantes, formación específica competencial y el acompañamiento constante y personalizado a cargo de sus tutores, expertos en observación de clases, acompañamiento, coaching y mentorización; y 4) la Administración, que actúa como catalizador y facilitador del proceso, analizando el éxito o consecución de la iniciativa a través de la correcta evaluación y seguimiento de los procesos. En la Figura 1 se muestra la estructura de la propuesta de Empieza Por Educar

Figura 1. Estructura del programa de Empieza por Educar



Fuente: Empieza por Educar

A la hora de definir cómo podría plantearse este piloto en el sistema, sería necesario integrar de manera alineada y complementaria el aprendizaje generado en la universidad y la formación recibida en los propios centros educativos, El 81% de los encuestados considera que la relación entre la universidad y los centros educativos para impulsar un modelo de profesión docente es inadecuada (encuesta #DebateDocente). En la misma línea, el 81,8% de los encuestados considera que, para garantizar un modelo óptimo de inserción o de prácticas docentes, es necesario un trabajo colaborativo entre la universidad y el centro educativo.

3. SELECCIÓN PREVIA DE LOS RESIDENTES EN BASE A COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Precisamente al analizar la capacidad de los nuevos docentes para afrontar retos mayúsculos, como la docencia diferenciada en función de las necesidades del alumnado, nos encontramos con otra de las preguntas clave para la mejora del modelo de profesión docente: ¿estamos incorporando a los perfiles adecuados a las escuelas de magisterio y a los másteres de formación del profesorado?

Algunas claves para resolver esta cuestión las encontramos en las notas de corte o en los requisitos específicos para el acceso a estos cursos, que normalmente figuran entre los más bajos de los cursos universitarios. Paradójicamente, el porcentaje de alumnos egresados es extraordinariamente alto, lo que nos puede hacer pensar que quizás el nivel de exigencia es relativo. El informe “Prácticas docentes y rendimiento estudiantil” nos recuerda que uno de los factores más relevantes para conseguir docentes efectivos se encuentra en la atracción de talento, entendido por aquellos profesionales con mayor nivel de formación en sus áreas de conocimiento.

Una revisión de los distintos estudios e informes que recogen las medidas adoptadas en los diferentes países europeos para mejorar la aptitud profesional del profesorado pone de manifiesto una preocupación compartida por ampliar y mejorar no sólo el nivel de estudios requerido para ejercer, sino incorporar en la selección de los docentes las competencias básicas que ha de demostrar el futuro profesor. Estas competencias incluyen saberes o conocimientos (saber); habilidades, conocimientos prácticos y destrezas aplicativas (saber hacer); valores, actitudes y compromisos personales (saber ser y estar) y su uso funcional e integrado en contextos variados para resolver los retos profesionales.

Este hecho ahora mismo no se produce de un modo estructurado, y por ello se nos presenta un panorama en el que los docentes que se incorporan al sistema no siempre están preparados para afrontar retos importantísimos, como es la necesidad de acompañar a alumnos en situación de desventaja hacia el éxito escolar y personal. En esta línea, nuestra propuesta lleva impulsando los últimos años un proceso de selección exhaustivo que incorpora el análisis de diversos factores de inicio:

→ Competencia académica relativa a los estudios universitarios del candidato y dominio de la materia (titulaciones, expediente, experiencia profesional).
→ Competencias docentes tales como comunicación, empatía, organización, pensamiento crítico y reflexivo, rigor, habilidades relacionales o colaboración, en consonancia con (las competencias recomendadas por) organismos nacionales e internacionales (UNESCO, OCDE)
→ Compromiso con la equidad educativa. (motivaciones, análisis y personales acerca de los motivos por los que desea ser docente y sobre la inequidad educativa).

Para la correcta realización de un proceso de selección que analice todos estos factores, es necesario combinar: a) el análisis detallado del currículum b) pruebas para constatar la existencia de competencias profesionales clave y c) entrevistas personales que analizan las motivaciones de los candidatos a través de evidencias. Aunque más adelante están detalladas cuáles son las competencias docentes que tratamos de identificar en nuestro proceso de selección, la descripción de las mismas sería:

→ Perseverancia
→ Colaboración / Trabajo en equipo
→ Relaciones interpersonales
→ Nivel de conocimiento y logros profesionales previos
→ Rigor
→ Reflexión / madurez
→ Compromiso con la educación

4. ACOMPAÑAMIENTO POR PARTE DE UN TUTOR O MENTOR

En la experiencia piloto que ha desarrollado Empieza Por Educar, el profesor novel realiza prácticas en el aula, desde el primer día y durante dos cursos escolares, en formato de co-docencia con un profesor experimentado, adquiriendo así progresivamente responsabilidad y autonomía y desarrollando sus competencias. La clave de este proceso de inducción pasa por complementarlo con:

a. el acompañamiento por parte de tutores experimentados
b. poner el foco en una formación complementaria de los docentes que se adapte al contexto en el que desempeñan su labor
c. la creación de comunidades profesionales de aprendizaje

La figura del tutor o mentor del nuevo profesor es, a nuestro juicio, la herramienta clave en los procesos de inducción a la profesión docente. "Los beneficios del acompañamiento en los primeros pasos en el aula están ampliamente documentados, es una práctica recomendada por organismos internacionales y se encuentra extendida en diferentes sistemas educativos" (Costa, 2018).

El acompañamiento del tutor/a se lleva a cabo de manera periódica a través de un ciclo de observación de clases y reflexión posterior conjunta con el objetivo de analizar las fortalezas y áreas de desarrollo del docente novel, poniendo siempre el foco en maximizar el aprendizaje de todo el alumnado. A nivel de acompañamiento, en nuestro programa conviven tres figuras complementarias:

→ Tutor de Empieza Por Educar: como ya hemos explicado anteriormente, se trata de personas especializadas en observación de clases, acompañamiento, coaching y mentorización para acompañar al nuevo docente en la reflexión sobre su práctica docente.
→ Mentor del centro de residencia: docente titular de la asignatura y que comparte aula con el docente en prácticas.
→ Profesores universitarios: tutores del periodo de prácticas del máster de formación de profesorado.

Cuando combinamos la formación práctica, comentada anteriormente, y el acompañamiento, el resultado inevitablemente nos lleva a la propuesta de creación de centros formadores especializados que, del mismo modo que los hospitales universitarios, compaginan su labor asistencial con su labor formadora. En nuestra organización esta metodología es aplicada en un primer estadio de la formación de nuestros participantes, y los resultados son muy alentadores.

Así, es muy importante el rol que juega el centro educativo, que, como hemos comentado, a futuro debería ser reconocido como centro educativo formador y evaluar las prácticas junto con la Universidad. De hecho, 8 de cada 10 considera que los centros en los que se desarrolle la inducción docente deben contar con un equipo docente formado para acompañar y tutorizar a los alumnos en prácticas (encuesta #DebateDocente).

4.1. Observación de clases como técnica de formación

Parte fundamental del proceso de acompañamiento y apoyo al nuevo docente es la observación de clases para la mejora del desempeño. En nuestro sistema educativo, según el informe TALIS 2013, únicamente el 4% de los docentes contó con un mentor en el centro educativo y más del 40% de los profesores señala que jamás ha recibido "feedback" ni una valoración de su desempeño por parte de su equipo directivo o de otro docente que haya observado su clase.

Aunque en dicho informe se señala que "la valoración formal del trabajo del profesorado y la comunicación de los resultados de dicha valoración son importantes elementos de su desarrollo profesional, ya que proporcionan una valiosa información acerca de las prácticas de enseñanza de los profesores", como demuestra el informe TALIS 2013, hay un número muy elevado de docentes, incluyendo los noveles, a los que nunca

nadie ha visto dar clase, con lo que la posibilidad de mejorar su práctica a través de la observación y la reflexión resulta sumamente complicada.

Sin embargo, según nuestra experiencia, la tutorización es una de las herramientas más poderosas para la mejora del nuevo docente, basada en la reflexión personal sobre tu propio desempeño ayudado por un profesional que fomenta la mejora continua. En nuestra experiencia de los últimos ocho años en un programa por el que han pasado más de 250 docentes, la figura del tutor es sistemáticamente la herramienta más valorada por los nuevos profesionales.

La observación a otros docentes es una técnica de investigación educativa. Por ello, debe tener un carácter intencional, específico y sistemático que requiere de una planificación previa. En nuestra propuesta creemos que lo ideal sería realizar lo que llamamos ciclo de observación. Se trata de un proceso de aprendizaje basado en la observación y reflexión, en el que un docente experimentado (observador) analiza la práctica de un compañero novel (observado) para colaborar con él en la mejora de su práctica docente.

El objetivo final es la identificación de fortalezas y áreas de mejora del docente para acercar a los alumnos al objetivo de la clase. Para ello, se usan los datos objetivos recopilados en la observación, así como una serie de preguntas constructivas que ayuden al docente a reflexionar y definir soluciones.

5. FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PARA SER UN DOCENTE EFECTIVO

Nuestro posicionamiento con respecto a las competencias y capacidades que tiene que tener un profesor efectivo presenta algunas claves que consideramos básicas. Buscamos un docente que impacte positivamente en sus alumnos y sea valorado por ellos. Un profesor efectivo ha de ser un gran gestor del aula. Al hilo de lo que dicen Torrego y Fernández en su escrito “Disrupción y Gestión de aula”, creemos que, para empezar, un profesor debe ser el líder del aula para acompañar a sus alumnos hacia las competencias que les hacen progresar académica y personalmente. En este punto adoptamos como nuestro lo dicho por Torrego y Fernández en cuanto a las características que ven los alumnos en un profesor ejemplar “líder, amigable, comprensivo, no inseguro, que no utiliza casi los partes…” y lo dicho por De Vicente en cuanto a los comportamientos más eficaces de un profesor “auténtico, sincero, que expresa lo que siente, creador de un ambiente positivo, maneja los conflictos sin sobredimensionar, persuasivo y apasionado, hace participar a los alumnos…”, podríamos continuar con muchas más características en esta línea. Nos gustaría que todos los profesores del país tuvieran un perfil similar al descrito o estuvieran en camino de conseguirlo.

Un perfil de profesor que también transmita lo que el Informe de la UNESCO “Replantear la Educación” llama competencias transformadoras: resolución de problemas, pensamiento crítico, juicio propio, trabajo en equipo, aptitudes básicas de información y comunicación, cuidado del medioambiente, etc. Profesores que en definitiva enseñen a aprender, asumiendo que las competencias tienen un mayor alcance que los conocimientos.

Los distintos estudios e informes que desde el año 2000 se han ido generando sobre la profesión docente en Europa por diferentes organismos (Comité mixto OIT/UNESCO, Eurydice, OCDE, Comisión de las Comunidades Europeas), consideran que las competencias incluyen saberes o conocimientos (saber) habilidades, conocimientos prácticos y destrezas aplicativas (saber hacer), valores, actitudes y compromisos personales (saber ser y estar) y su uso funcional e integrado en contextos variados para resolver los retos profesionales.

Así pues, el plan de desarrollo competencial que proponemos desde Empieza Por Educar pretende desarrollar en todos los docentes las competencias de liderazgo e inteligencia emocional, y los conocimientos alineados con las propuestas europeas para tener, dentro del sistema educativo, a los profesionales mejor preparados y capacitados para la profesión docente. En la Figura 2 se presenta nuestra propuesta de desarrollo competencial.

Figura 2. Propuesta de desarrollo competencial de ExE

Competencias y conocimientos docentes

	COMPETENCIAS DE LIDERAZGO				
	COMPETENCIAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL				COMPETENCIAS COGNITIVAS
	INTRAPERSONALES		INTERPERSONALES		
	AUTOCONOCIMIENTO	AUTOGESTIÓN	CONCIENCIA SOCIAL	CONCIENCIA SOCIAL	
CONOCIMIENTOS	Apertura al feedback	Autocontrol emocional	Empatía	Gestión del cambio	Visión y planificación estratégica
Causas de la realidad educativa	Reflexión	Resiliencia	Respeto	Gestión de conflictos	Resolución de problemas y toma de decisiones
Políticas educativas nacionales e internacionales	Conocer las propias emociones	Capacidad de adaptación	Iniciativa	Comunicación	Pensamiento sistémico y analítico
Comunidad - entorno		Orientación a resultado	Responsabilidad	Colaboración	Rigor
Realidad de los centros educativos		Capacidad de organización		Sentido de la posibilidad	Creatividad e innovación
Niveles y vías de impacto		Mentalidad de crecimiento			

Fuente: Empieza Por Educar

Como se ha comentado anteriormente, los estudiantes que participan en este programa de residencia han estado seleccionados mediante un proceso basado en competencias. Así, el programa incorpora otro componente también a disposición del sistema educativo para fomentar la reflexión y la puesta en marcha de un modelo de selección para la profesión docente que considera no sólo la adquisición de conocimientos sino las competencias clave sugeridas por organismos internacionales.

Después de los dos años de prácticas y desarrollo competencial, otro gran pilar para garantizar una educación de calidad es la distribución de estos docentes en el sistema. Si se siguen criterios competenciales y se lleva a cabo una distribución en función de las competencias desarrolladas, podríamos llevar a las zonas de alta complejidad a los docentes con las competencias necesarias para estos entornos. No sólo más recursos e inversión (que también), sino mejor distribución.

6. DISTRIBUCIÓN. DOCENTES EFECTIVOS Y FORMADOS PARA LAS AULAS DE MAYOR COMPLEJIDAD.

En nuestro país contamos con una de las tasas más altas de abandono escolar temprano a nivel europeo, nos encontramos por encima de la media de la OCDE a nivel de segregación en las escuelas por origen socioeconómico, así como en tasas de repetición entre los países participantes en PISA que, según Gortázar, es una señal de disfuncionalidad del sistema. Estos indicadores reflejan que queda mucho camino por recorrer para tener un sistema educativo equitativo, que sea un verdadero ascensor social.

Como comentábamos al principio del documento, desde nuestro objetivo fundacional, en Empieza Por Educar creemos firmemente que la forma de alcanzar el ODS4 y de poner solución a los parámetros reflejados en el párrafo anterior no puede ser otra que estructurando el sistema educativo como un compensador las desigualdades sociales, un sistema que proporcione mecanismos que garanticen la erradicación de la brecha educativa y genere oportunidades para el alumnado procedente de entornos desfavorecidos. En Empieza Por Educar consideramos que, a nivel sistémico, este sistema compensador debe pasar por la selección, formación y acompañamiento más intensivo a docentes que ejercen su labor en centros de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, así como por la creación de estructuras que otorguen mayor apoyo y recursos a los centros de alta complejidad. Desde nuestro punto de vista, este debería ser el primer propósito del desarrollo de estos programas formativos, pues “la sociedad necesita que a través de la educación podamos mitigar las evidentes desigualdades económicas y sociales que en los últimos años han golpeado con dureza a los colectivos más vulnerables”, tal y como defiende Costa (2018). Como afirma Tintoré citando a Aaronson et al., 2007; Calero & Escardíbul, 2017; Darling-Hammond, 2000; Hanushek, 2011; Leigh, 2010; Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004; Slater et al., 2009; Sutton, 2011, “existe una fuerte conexión entre la calidad del profesorado y el aprendizaje de los alumnos”. Además, el informe Sutton (2011) muestra que el docente tiene un impacto muy significativo en los resultados del alumnado y que, de hecho, según afirma Tintoré, “tener un ‘profesor muy efectivo’ en lugar de un ‘profesor normal’ puede suponer grandes diferencias en el rendimiento de los alumnos”. Es impactante a la vez que esperanzador leer en el informe Sutton, citado por Tintoré, que “para alumnos de entornos desfavorecidos, la diferencia entre tener un buen o un mal profesor es equiparable a un año de aprendizaje. Si esta diferencia se sigue produciendo a lo largo de la escolaridad, los resultados finales pueden ser muy distintos según los docentes que hayan enseñado a cada grupo de alumnos”.

Por todo ello, la aproximación de Empieza Por Educar a esta situación pasa invariablemente por la atracción de profesionales y universitarios que aúnen perfiles académicos de primer nivel, competencias docentes y compromiso social para que comiencen a desarrollar su potencial en una primera etapa de aprendizaje, trabajando desde el comienzo con los alumnos de los centros de entornos más desfavorecidos.

Entendemos que, si queremos concretar una propuesta válida para el sistema, pasará sin duda por generar mecanismos de compensación, de modo que también los profesores “senior” más efectivos sean aquellos que realizan su labor docente en aquellos centros de mayor complejidad y también en aquellos cursos en los que el nivel de dificultad, debido al perfil y las necesidades del alumnado, es mayor. Para ello, necesitamos primero ser capaces de atraer al sistema aquellos perfiles con las competencias necesarias, y desarrollar su potencial a través de un modelo efectivo de transición a la vida profesional que les acompañe y prepare para los retos que han de afrontar.

REFERENCIAS

Encuesta #DebateDocente (2018). Fundación COTE y Proyecto Atlántida

Kessels, C. (2010). The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development

Naciones Unidas, ODS4 Recogido de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Martínez Orbegozo, E. F. (2017) "La colaboración entre profesores como modelo de apoyo y desarrollo docente". Recogido de https://politikon.es/2017/03/28/la-colaboracion-entre-profesores-como-modelo-de-apoyo-y-desarrollo-docente/

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching

Costa, M. (2018) Artículo "El modelo de residencia, acompañando a los nuevos docentes en el comienzo de su carrera". Cuadernos de Pedagogía.

Rockoff, J.E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. American Economic Review Papers and Proceedings, 94, 2, 247-252.

Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. Econometrica, 73, 2, 417-458.

Sutton Trust. (2011). Improving the impact of teachers on pupil achievement in the UK – interim findings. Recogido de http://www.suttontrust.com/public/documents/1teachers-impact-reportfinal.pdf.

Tintoré, M. (2017). Mejorar la formación inicial del profesorado para la mejora de la escuela.

Panorama de la Educación (2009): Indicadores de la OCDE "Prácticas docentes y rendimiento estudiantil" , Evidencias a partir de TALIS 2013 y PISA 2012

TALIS (2013) http://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf

UNESCO (2015). "Replantear la Educación". Recogido de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf

OCDE (2014) "Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los profesores eficientes". Early Teacher Development, publicado por Global Cities Education Network

CAPÍTULO 7

La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias

Grupo ACTITUDES **(Ángel Pérez Pueyo, Óscar Casado Berrocal y David Hortigüela Alcalá)**

La Red por el Diálogo Educativo (REDE), como hemos visto en los primeros capítulos de este libro, nace en enero de 2018 gracias a la iniciativa de Proyecto Atlántida y la Fundación Cotec para la innovación. La intención fue la de constituir un foro de reflexión participativo, de debate público, abierto y plural, dirigido a facilitar el encuentro entre entidades y especialistas representativos de la comunidad educativa entre los que el Grupo interdisciplinar e internivelar "Actitudes" (www.grupoactitudes.es) tiene la suerte de formar parte.

Constituido en 2008, este grupo es claramente atípico, pues corrobora que las sinergias universidad-escuela son posibles. Está formado por docentes de infantil, primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y universidad. Nuestra perspectiva de la docencia es multidireccional pues, además de la visión docente directa del aula en todas las etapas de la educación no universitaria e innumerables áreas, muchos somos a su vez padres y madres, lo que nos ha permitido ver la situación desde otro de los importantísimos puntos de vista a tener en cuenta. En cuanto al profesorado universitario del grupo, además de provenir del ámbito no universitario (primaria y secundaria) forma parte de la Red internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES) y del Grupo de Innovación Docente en Educación Superior a través de la evaluación formativa (IFAHE) que centra sus esfuerzos en este tipo de evaluación como un procedimiento de tutorización y seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado. Esta formación, desarrollada en las universidades de León, Burgos u Oviedo, se centra en el Practicum de maestros y profesores.

30 años han pasado desde la reforma educativa del 90 y en este tiempo la reflexión de autores como Imbernón, Hargreaves, Fernández-Enguita, Luengo, Moya o Trujillo nos ha permitido comprender que el cambio sólo es posible si se tiene en cuenta a los docentes y, por supuesto, si estos deciden implicarse en procesos de mejora.

En nuestro caso, y en relación al modelo de profesión docente basado en la inducción sistemática y en la promoción continua del profesorado en diferentes etapas (las dos primeras, junior y full, para todos y la tercera, senior, condicionada a ciertos méritos y asociada a funciones de gestión y formación por lo que la movilidad entre centros) debería estar supeditada a la capacidad de estos, o de las autoridades educativas locales, para seleccionar al profesorado de acuerdo con sus necesidades y a la estabilidad de los proyectos (Atlántida & Cotec, coord., 2018).

En este sentido y como se propone desde el documento base titulado "Modelo de profesión docente" (Atlántida & Cotec, coord., 2018, p.1):

> *La carrera docente debería atender y facilitar los procesos de cambio y mejora del profesorado en distintos momentos de su vida profesional. Las metodologías de transición deben ser planteadas a los*

docentes en activo… Es imprescindible ayudar a todos esos docentes que quieren cambiar pero que, o se han arrepentido de haber probado nuevas metodologías y no tuvieron buenos resultados, o no se han atrevido a cambiar porque les da vértigo. En muchos casos, antes de cambiar la metodología (hacia las activas), el inicio del cambio está en los procesos de evaluación formativa. Enfoques como el de la Autorregulación están demostrando que es posible y factible conseguir un cambio real, progresivo y sereno, incluso desde los enfoques más tradicionales.

Por todo ello, el Grupo Actitudes plantea la necesidad de la formación del docente desde un enfoque de transición pedagógica y didáctica. El cambio de modelo de profesión y profesionalidad no debe olvidar la necesidad de generar incentivos al profesorado para incorporarse a este cambio.

1. NUESTRO PUNTO DE PARTIDA

En la actualidad, existen metodologías de transición hacia las metodologías activas, como el denominado “Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía (MITAA)” (Casado, 2018), que permiten a los docentes orientar sus pasos hacia un cambio tanto pedagógico como didáctico verdaderamente factible y realizable. Este necesario giro educativo pasa también por aceptar de una vez por todas y de manera consciente que la calificación no es el objetivo real ni único del proceso de aprendizaje y que, por lo tanto, la evaluación es uno de los pilares del proceso de aprendizaje. Finalmente, si al docente se le va a exigir que genere un aprendizaje por competencias, será necesario dotarle progresivamente de las herramientas necesarias para desarrollar conocimientos transversales de utilidad en su día a día (Pérez-Pueyo, Hortigüela & Gutiérrez-García, 2017).

Por todo ello, el trabajo que desarrollamos en todas las etapas y la formación/acompañamiento se dirige en tres líneas claras que, si bien no son nuevas, sí lo son la forma en las que se han ordenado: a) comenzamos por cambiar los procesos de evaluación tradicionales por otros de carácter formativo; b) enlazamos con una metodología de transición hacia las metodologías activas de carácter eminentemente competencial; y c) llevamos a cabo un desarrollo curricular en base a una secuenciación de competencias que centre la atención verdaderamente en el alumnado.

Aceptar que somos una colectividad, nos lleva a adentrarnos en verdaderas “comunidades profesionales de aprendizaje” que facilitan procesos de acompañamiento entre docentes, lo que favorece llevar a cabo estos procesos de transición y así permitir ampliar el número de docentes adecuados para tutorizar a los futuros profesores.

En este sentido, es necesario facilitar, promover y articular administrativamente la posibilidad de colaboración, ayuda y tutorización entre compañeros para conseguir que a nivel de centros o intercentros se inicie un cambio que realmente es posible e imprescindible.

La primera tarea de REDE ha sido plantear mejoras sobre el modelo profesional docente. Para ello, se abrió un debate entre la comunidad educativa a través de la encuesta #DebateDocente en abril de 2018 (Atlántida & Cotec, coord., 2018) que permitió identificar y analizar los elementos más significativos de esta profesión, así como las diferentes opciones para su articulación. Los resultados de esta consulta se han incorporado a las reflexiones del colectivo entre las que destacamos que los profesores reconocen que no trabajan suficientemente de modo colaborativo y que es necesario un sistema adecuado de evaluación docente, que permita al profesor mejorar su práctica. Además, los docentes-tutores consideran necesaria la liberación de horas y tareas

en el centro para poder atender a los profesores en periodo de inducción/practicas, pero, en este sentido, parece necesario que el tipo de docente que desarrolle esta función haya sido valorado previamente y seleccionado por su nivel de implicación de propuestas innovadoras acreditadas. En caso contrario, esta tutorización y liberación de horas carecería de sentido para la formación de los fututos docentes. La incrementación de medios materiales, organizativos y humanos se antoja imprescindible, pero hay que plantearlos y utilizarlos con coherencia.

2. INCOHERENCIAS Y FALTA DE REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA

La entrada de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y su completa implantación en torno al año 2011 estableció una nueva organización en la formación inicial del profesorado en torno al desarrollo y adquisición de toda una serie de competencias; sin embargo, tanto los conocimientos como los aprendizajes no han evolucionado al mismo ritmo. De hecho, en demasiadas ocasiones la evolución parece haber sido nula.

En el contexto no universitario han pasado doce años desde que las *competencias básicas* hicieran su aparición en el currículo con la aprobación de la LOE (2006), y ahora con la modificación aprobada con la LOMCE (2013) han pasado a denominarse *claves*, incorporando además la recomendación expresa de la utilización de metodologías activas como el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje cooperativo entre otras. Pero el anticuado currículo y la persistente organización de las materias hacen inviable la implantación efectiva de nuevos y reales procesos de aprendizaje basados en las competencias.

De hecho, la aprobación de la Orden ECD 65/2015 parecía que iba a resolver el problema de la implantación y desarrollo de las competencias con la determinación de los perfiles competenciales, pero nada más lejos de la realidad. Nada ha cambiado realmente. Comprobemos que el cambio cosmético está alejado de las necesidades reales:

- → Se han eliminado del currículo prescriptivo los *Objetivos de las áreas* (RD 126/2014; RD 1105/2014), hecho que intenta asemejarse al enfoque planteado en el entorno universitario; sin embargo, que no sea prescriptivo no implica que no se pueda incorporar al currículo como se ha hecho en diferentes CCAA como Aragón, Baleares o Andalucía (Méndez-Alonso, et al., 2017). Además, este hecho no modifica absolutamente nada el quehacer diario del profesorado. Todo sigue igual: un currículo plagado de contenidos repetitivos que se olvidan fácilmente por su falta de relación con lo cotidiano.
- → Que aparezcan los *Estándares de aprendizaje* no implica ningún cambio competencial, aunque se tengan que relacionar con las competencias clave, pues es una relación ficticia, aleatoria y particular de cada centro y departamento en la mayoría de las CCAA, y éstos sólo son concreciones de los *Criterios de evaluación* de cada área. Por lo tanto, continuamos evaluando por *Criterios de evaluación*, a través de los Estándares (herederos de los anteriores Objetivos de las áreas). En resumen, hemos pasado de evaluar por objetivos a través de los criterios, a evaluar por criterios a través de los estándares... Pero nada de evaluar por competencias, aunque le demos un valor al estándar en un Excel para que con la relación establecida con las competencias (perfiles competenciales) se le proporcione a la competencia un valor entre 1 y 4 (Pérez-Pueyo, et al, 2013a). De hecho, los estándares y la elaboración de los perfiles competenciales han acentuado entender la contribución a las competencias de una manera plenamente inductiva desde cada área, haciendo que la transversalidad que deberían favorecer las competencias, no es que sea anecdótica, es imposible, artificiosa

y perversa. Sin embargo, lo peor es que juega con la buena voluntad de los docentes al hacerles creer que el trabajo ingente que implica su valoración tiene algún tipo de utilidad. Lo más llamativo es que cuando interrogas a los docentes, la inmensa mayoría saben que es inútil, pues la relación entre las áreas de lo establecido en los perfiles es inexistente…Aunque el papel lo aguanta todo.

→ Y el enfoque metodológico que se pretende, planteando un cambio hacia el Aprendizaje por proyectos, es prácticamente imposible (LOMCE, 2013). De hecho, sólo en la etapa de Infantil se puede llevar a cabo gracias al enfoque globalizado que caracteriza esta etapa. En primaria y secundaria, en el mejor de los casos y con la buena voluntad de los docentes podemos conseguir realizar Proyectos de trabajo en las áreas y enfoques interdisciplinares (Casado, 2018; Pérez-Pueyo, 2005) en el caso de coordinar a varias áreas en una unidad didáctica o proyecto conjunto. Ni siquiera, en las Unidades didácticas integradas (UDI), dependiendo del enfoque metodológico de cada docente, se podría hablar de proyectos. En cualquier caso, la organización curricular por áreas y docentes diferentes en cada una de ellas hace inviable de manera cotidiana esta metodología; aunque hay ejemplos muy interesantes en esta línea, pero puntuales (Herrán, Casado & Pérez-Pueyo, 2017; Sánchez-Martín & López-Nogales, 2017; Zaragoza et al., 2017; etc.).

En cualquier caso, para que los docentes pongan en práctica nuevas metodologías deben, entre otras cosas, conocer, aprender a utilizar, comparar y valorar las posibilidades y limitaciones de cada una de ellas. De este modo, la investigación educativa ha podido comprobar cómo la práctica de metodologías o estrategias como el Aprendizaje cooperativo, el ABP, el Aprendizaje Servicio, el Flipped Classroom, la Gamificación o la Evaluación formativa y compartida, entre muchas otras, generan experiencias de éxito, aunque los cambios y su generalización son demasiado lentos. Sin embargo, estas metodologías carecen de sentido si no se complementan con procesos de evaluación de carácter formativo. De hecho, la aplicación de metodologías activas en combinación con procesos de evaluación tradicionales genera un muro infranqueable que hace que muchos docentes vuelvan a sus planteamientos tradicionales.

Aunque si lo que se pretende es trabajar desde un desarrollo verdaderamente competencial donde se programe y evalúe por competencias, parece imprescindible un planteamiento supracurricular (por encima de los habituales contenidos de las áreas) que secuencie las competencias en las diferentes etapas educativas. Sin esta secuenciación, no es posible un verdadero enfoque competencial (Pérez-Pueyo, et al, 2013a,b).

Así qué ¿cómo van los futuros docentes a realizar prácticum en los que conozcan de primera mano la innovación, si ésta no es algo cotidiano en las aulas?

3. LOS TRES PILARES DEL PROCESO DE TRANSICIÓN

Por todo ello, tres son los pilares que planteamos desde el Grupo Actitudes y que consideramos imprescindibles para el cambio y necesariamente en el siguiente orden: 1º) Un cambio en los procesos de evaluación, dejando inicialmente en un segundo plano la calificación, hacia una perspectiva formativa y compartida. 2º) Una metodología de transición hacia las metodologías activas de carácter eminentemente competencial; en nuestro caso y desde 2012 basándonos en la *Autorregulación de los aprendizajes* (también conocida como *Aprendizaje autorregulado*) y sustentada en la investigación doctoral de Casado (2018) bajo la denominación de *Modelo Integral de Transición Activa hacia la* Autonomía (MITAA). Y 3º) Una propuesta de secuenciación de competencias, sean denominadas claves, básicas, genéricas o transversales, que permite centrar la atención en lo que realmente será imprescindible para el alumnado en su vida futura.

3.1. La evaluación formativa: un punto de partida para el cambio

El día a día del aula tiene un primer hándicap para comenzar el cambio y que no es otro que el hecho de que mientras no seamos capaces de comprender que la evaluación y la calificación son procesos claramente diferentes será imposible conseguir transformar nuestra práctica profesional (López-Pastor, 2006). Ésta es la razón por la que planteamos que el cambio se inicie por la evaluación, utilizándola como un verdadero proceso de aprendizaje y separándola inicialmente de la calificación; aunque, como es requerido por la administración educativa, al final sea inevitable establecer una relación coherente entre ambas.

Para conseguir este cambio, el docente debe comprobar que, sin modificar su metodología habitual de aula, la implantación de un proceso de evaluación de carácter formativo que implique al alumnado en el propio aprendizaje es posible. De este modo, se conseguirá evidenciar un punto de partida tanto desde el punto de vista de la implicación del alumnado como de la visión de indispensabilidad que ha tendido hasta ahora la figura del docente. Hacer en determinados momentos prescindible al docente implica el aumento de la autonomía del alumnado.

Si aceptamos que la *Evaluación Formativa* es todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mientras éstos tienen lugar (Pérez-Pueyo, López-Pastor y Julián, 2009), el uso de instrumentos fiables y razonablemente objetivos se antojan imprescindibles para implicar al alumnado y transmitirle la necesidad de utilizarlos para conseguir alcanzar el aprendizaje deseado. Parece imposible generar una motivación intrínseca y duradera si no se consiguen observar aprendizajes claros y evidentes. Por todo ello, la generación de procesos triádicos de triangulación de información (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) permiten mejorar la autoeficacia percibida, quizás una de las claves para la implicación del alumnado en el proceso propiamente dicho (Pérez-Pueyo, 2015).

Respecto a los instrumentos, éstos son “aquellos documentos o recursos que se vinculan a una actividad de evaluación, para establecer en ellos los requisitos y los aspectos a valorar, indicando con claridad los niveles de logro de cada uno” (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017, p. 80). De hecho, alguna comunidad autónoma como Castilla y León definen el término como “todos aquellos documentos o registros utilizados por el profesorado para la observación sistemática y el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno” (Orden EDU/888/2009, art. 3.1). Ejemplos de instrumentos de evaluación que pueden utilizarse son muchos y variados, desde los más sencillos como la lista de control, las escalas verbales, las escalas numéricas, las escalas gráficas o las fichas de seguimiento individual o grupal; a otras más complejas como las escalas descriptivas o rúbricas. Aunque en su momento pareció que éstas iban a resolver todos los males de la educación e iban a permitir la evaluación de las competencias, nada más lejos de la realidad. De hecho, su funcionalidad ha quedado en entredicho por no ser idóneas para la calificación.

En la actualidad surgen nuevos instrumentos más evolucionados que proporcionan mayores funcionalidades como son las Escalas de valoración o las Escalas graduadas (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017, pp. 92-115). Las primeras permiten dar mayor nivel de feedback por poseer una mayor cantidad de niveles de logro en los aspectos a valorar que lo necesiten y menos en los que no, lo que facilita el ajuste de la valoración en el caso de la calificación (ver figura 1). El problema, al igual que en la rúbrica de puntuación, es que el valor obtenido es cerrado. Las segundas, las escalas graduadas, son también una evolución de las rúbricas, pero quizás más ajustada (figura 2). En ella, el cambio de orientación en la elaboración del documento y la organización de los niveles de logro en horquillas posibilita la valoración de cada observador desde una cierta flexibilidad, aunque dentro de la necesaria objetividad. Sin embargo, lo importante no es el instrumento en sí, sino lo que se haga con el mismo.

Figura 1.- Escala de valoración de los trabajos de síntesis de 1000 palabras (Pérez-Pueyo, Heras & Casado, 2014).

grupo de trabajo ACTITUDES

Material propiedad del **Grupo Actitudes**. Profesores responsables:
Ángel Pérez-Pueyo, Carlos Heras y Oscar Casado

Instrumento de Calificación: Escala de valoración "Trabajo de síntesis de 1000 palabras" (HETEROEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN)

A continuación te presentamos una escala de valoración sobre los aspectos a tener en cuenta para la evaluación y calificación del trabajo de síntesis de 1000 palabras, tras la búsqueda documental colaborativa. Esta escala será utilizada como autoevaluación, coevaluación y calificación final.

ESCALA DE VALORACIÓN PARA LA CORRECCIÓN DE UN TRABAJO DE SÍNTESIS DE 1000 PALABRAS CON RESUMEN		1ª	2ª	C
ABSTRACT/RESUMEN (20 puntos)				
EXTENSIÓN (10 puntos)				
Contiene un número de palabras entre 190 y 200 palabras (ni una más)	10			
Consigue resumir todas las ideas, pero la extensión no es la adecuada (muy breve o demasiado largo)	5			
No ha conseguido adecuarse a la extensión propia de un resumen	0			
PARTES (10 PUNTOS)				
Se identifican con claridad el tema de estudio, las ideas principales de desarrollo y las conclusiones (conocimiento aportado)	10			
Algunas de las partes no está del todo clara pero mantiene las partes identificables	7			
Aunque tiene algunas partes, no se observan con claridad	4			
No se identifican las partes claramente	0			
TRABAJO DE SÍNTESIS (60 puntos)				
TÍTULO (10 puntos)				
El título resume con claridad la idea principal del texto.	10			
El título sugiere suficientemente la idea principal del texto.	7			
El título es ambiguo y no aclara la idea principal del texto.	4			
No hay título o no tiene que ver con la idea principal del texto.	0			
IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS (25 PUNTOS)				
Se identifica una o varias ideas principales, se encuentran conectadas correctamente y completadas con ideas secundarias	25			
Se identifica una o varias ideas principales, pero algunas no se encuentran conectadas correctamente y completadas con ideas secundarias	20			
Las ideas principales no están claramente identificadas, aunque algunas estén correctamente conectadas y/o no se completan con algunas ideas secundarias	15			
No se distinguen las ideas (principales y/o secundarias) dentro del texto	8			
Falta ideas principales que permitan comprobar la síntesis realizada	4			
VOCABULARIO (15 puntos)				
El vocabulario utilizado es rico, específico y preciso	15			
En general, utiliza vocabulario específico importante o clave de la temática	12			
El vocabulario utilizado no es del todo adecuado	10			
Utiliza pocos términos/conceptos específicos	7			
No utiliza los términos/conceptos específicos de la temática elegida	0			
FRASES SIMPLES Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN (10 puntos)				
Redacta frases simples y utiliza correctamente los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	10			
Redacta frases simples y, en general, utiliza correctamente los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	8			
Redacta frases simples y, a veces, utiliza correctamente los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	6			
Redacta frases simples pero casi nunca utiliza correctamente los signos de puntuación, principalmente puntos y comas	3			
Redacta frases simples pero nunca utiliza los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	0			
ASPECTOS FORMALES (10 puntos)				
FORMATO Y PRESENTACIÓN (5 puntos)				
Utiliza correctamente los márgenes, el interlineado, tipo y tamaño de letra…	5			
Pequeños detalles incorrectos de las condiciones establecidas	4			
Existen algunos fallos evidentes en relación a las condiciones establecidas	3			
En general, no respeta las condiciones	1			
ORTOGRAFÍA (5 puntos)				
Tildes y faltas de ortografía: ninguna falta	5			
Hasta 6 faltas.	3			
Hasta 10 faltas.	2			
Más de 10 faltas.	0			
BIBLIOGRAFÍA (10 puntos)				
Nº DE REFERENCIAS EMPLEADAS (5 puntos)				
Utiliza 10 o más referencias	5			
Utiliza entre 6 y 9 referencias	4			
Utiliza 5 referencias	3			
Utiliza menos de 5	2			
No utiliza referencias	0			
CUMPLIMIENTO DEL SISTEMA DE REFERENCIA (5 puntos)				
Las referencias son todas correctas en cuanto a formato	5			
La mayoría de las referencias son correctas en cuanto a formato	4			
La mitad de las referencias son correctas en cuanto a formato	3			
Solo algunas de las referencias son correctas en cuanto a formato	1			
Ninguna referencia cumple el formato	0			

Escala de valoración para trabajo de síntesis de 1000 palabras de Pérez-Pueyo y Heras (2014), modificada de la del texto divulgativo de Carmelo Palacios, desarrollada en el seminario "Expresión escrita en secundaria" –curso 2013/14 (http://cfieburgos.centros.educa.jcyl.es/)

MAYO 2014 www.grupoactitudes.es

Por todo ello, aunque inicialmente parezca (porque así es) que continuamos trabajando bajo la misma metodología de siempre y con los mismos libros; al iniciar el cambio centrándonos en los aspectos vinculados con la evaluación, en realidad, estaremos sentando las bases de un giro pedagógico sustancial que tarde o temprano terminará afectando al enfoque metodológico empleado. Y lo más importante, empezamos a utilizar eficazmente y con carácter formativo instrumentos con carácter verdaderamente competencial.

Figura 2.- Escala graduada para la valoración de un video-tutorial (Pérez-Pueyo & Casado, 2015).

Escala graduada para la valoración del video-tutorial		
9-10 Muy bien		Presentan el contenido solicitado (Por ejemplo, se tratan todos los apartados de un tema).
	X	Se identifican los participantes del grupo, el centro, asignatura y el curso, la fecha de realización y el profesor.
	X	La duración no excede de 3 min.
		Se observa una lógica en el contado y se destacan/resaltan los aspectos importantes a tener en cuenta.
	X	Se sigue el guión preestablecido.
		La calidad de la grabación y el cuidado del vídeo son destacables.
7-8,9 Bien	X	Presentan el contenido solicitado de manera casi completa (Por ejemplo, se tratan todos los apartados de un tema aunque en algunos casos de manera superficial).
		Se identifican los participantes del grupo, el centro, asignatura y el curso, la fecha de realización y el profesor.
		La duración no excede de 3 min, pero hay partes que sobran.
	X	En algunos momentos se pierde la lógica en el contado y no se destacan/resaltan aspectos importantes a tener en cuenta.
		Se presentó guión pero no se transformó se reflejó en el resultado.
	X	La calidad de la grabación y el cuidado del vídeo son mejorables pero suficientes.
5-6,9 Regular		Presentan el contenido de manera incompleta (Por ejemplo, algunos apartados del tema no se tratan).
		No se presentan varios de los aspectos a identificar como los participantes del grupo, el centro, asignatura y el curso, la fecha de realización y el profesor.
		La duración no excede de 3 min pero nunca de 4 y hay cosas que sobran.
		No se observa una lógica ni en el contado ni se destacan/resaltan la mayoría aspectos importantes a tener en cuenta.
		No se presentó el guión.
		La calidad de la grabación y el cuidado del vídeo se deberían haber trabajado mucho más.
4,9-0 Mal		No se presentan el contenido mínimo o la información básica.
		La duración supera los 4 min.
		No hay explicaciones ni/o comentarios explicativos.

Nota: El ejemplo de valoración marcado con X posiciona al alumno en un valor en la horquilla del 7-8,9, con un valor del resultado entre el 8 y el 8,5. Se deja al criterio del profesor la matización del valor final en función de aspectos no contemplados en la escala

3.2. Comenzando por la autorregulación como transición hacia las metodologías activas

En la actualidad son innumerables las experiencias en aulas en las que se ha comprobado la idoneidad de las metodologías activas o estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos, la Gamificación o el Aprendizaje Cooperativo (Freeman et al., 2014; Johnson, Johnson & Smith, 2000; Knight & Wood, 2005; Prince, 2004; etc.). Éstas convierten al alumnado en el verdadero centro del proceso de aprendizaje; sin embargo, su generalización está aún muy lejana (Casado, 2018).

Cuando nos alejamos de los denominados "docentes innovadores", dos son los grandes problemas que tienen el resto de los docentes para comenzar el camino de la innovación y el cambio. Y es que, sin menospreciar a los "innovadores" por la importante labor de animadores y demostradores que "otras opciones son posibles", nuestro esfuerzo lo debemos destinar a ayudar a todos los demás, a aquellos que querrían cambiar, pero que no se atreven o no saben cómo comenzar.

El primer problema lo encontramos en elegir el camino más adecuado para comenzar, pues son innumerables las alternativas. Y el segundo, que el cambio debe ser progresivo, constante y con una transición serena que genere confianza en el que inicia temeroso el cambio.

En el caso de nuestro grupo, hemos optado por la autorregulación, aunque no somos los primeros en destacar el interés de este enfoque (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Decroly & Boon, 1921; Dewey, 1995, 2009; Freinet, 1970, 1999, 2009; Schunk & Zimmerman, Eds., 1994, 1998a, 2008; Schunk & Greene, Eds., 2011; Tomlinson, 2008; Zimmerman & Schunk, Eds., 2001, 2011; etc.). Incluso ya en la década de los 90 el propio Ministerio de Educación apostaba por fomentar la autonomía del alumnado en las aulas mediante la aplicación de planteamientos educativos menos dependientes de la figura del profesorado (MEC, 1993).

Nuestras investigaciones han demostrado que el *Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía* (MITAA) ofrece una posibilidad real de evolución desde los enfoques tradicionales hacia las metodologías activas con verdaderas posibilidades de éxito (Casado, 2018). Y las razones para ello son varias: a) porque no hay que renunciar al libro de texto (inicialmente), lo que facilita el proceso de transición tanto para profesores como para alumnos; b) porque el docente puede ir probando nuevas actividades que generen experiencias de éxito en el alumnado sin modificar sustancialmente su estructura de trabajo; c) porque permite integrar la utilización de instrumentos de evaluación y calificación en el proceso de aprendizaje e implicar al alumnado a través de su uso para autoevaluar y coevaluar; d) porque aumenta el tiempo de aprendizaje en clase y disminuye la necesidad del trabajo en casa, aspecto altamente motivador en el alumnado; e) porque respeta el ritmo de aprendizaje del alumno y el docente puede proporcionar los apoyos necesarios al llevar a cabo diferentes ritmos de aprendizaje; f) y, en definitiva, porque el propio sistema se ajusta mejor a las necesidades e intereses del alumnado, concediéndole la posibilidad de tomar un mayor número de decisiones sobre su aprendizaje, lo que a su vez incrementa su implicación y su compromiso hacia el trabajo, así como su autonomía (Casado, 2018).

Para llegar a aprovechar todo el potencial que ofrecen las metodologías activas, el alumnado debe adquirir autonomía que es de lo que más adolece en la actualidad. ¿Cuántas decisiones de gestión, organización y trabajo toman los alumnos realmente? Exactamente, prácticamente ninguna.

La autonomía se puede trabajar y aprender, pero requiere un proceso progresivo de aprendizaje. Para adquirirla deberán participar en situaciones en las que los alumnos tengan que tomar decisiones cada vez más complejas, de acuerdo a las exigencias del nivel educativo. Por ello, el docente debe estar dispuesto a ceder parte del protagonismo que poseía en el enfoque tradicional y, como es obvio, esto implica cambios colaterales como que el docente no podrá corregir simultáneamente y de manera colectiva como sucedía hasta ahora; o realizar exposiciones magistrales de forma regular. Sin embargo, lo que sí podrá hacer es atender a cada alumno de manera mucho más individualizada en función de lo que éste necesite.

En el proceso de tránsito que proponemos, el alumnado debe comenzar a autogestionar su tiempo de trabajo y, para conseguirlo, les proporcionamos un plan de autorregulación que les permita organizar su trabajo y sus tiempos. Este planificador (figura 3) acompañará al alumnado durante la transición desde los enfoques más tradicionales, basados en el seguimiento de un libro de texto, hacia los enfoques de autogestión en los que la participación y la toma de decisiones son claves.

Figura 3.- Plan de autorregulación (Casado, 2018)

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA **Alumno/a:**

ACTIVIDADES DE LA UNIDAD:

	Actividades y Talleres	Número o descripción de la actividad														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Actividades del libro	Comprensión	O	O	O	O				O							
	Vocabulario	O	H	H	O	H										
	Gramática			H	O	O										
	Ortografía	H	O	H		H										
	Más Textos		H	H		O			H	H						
	Saber hacer	H	H													
	Actividades finales			H		H				H						

	Talleres		
Talleres	Taller de ortografía	*Sesión de juegos con el Mini ARCO*	*1 hora*
	Taller de escritura	*Esc. creativo: Teatro de Rebeca*	*1 hora*
	Tertulias literarias	*Lectura comentada de La Odisea*	*Jueves 1*
	Dictados	Dictado en parejas: reglas de la G	*1 hora*
	Taller TIC	TICteratura con Machado	*½ hora*
	Prueba de control	*Examen*	*Viernes 9*

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO

1ª semana	Lunes 21 *EXPLICACIÓN DEL TEMA*	Martes 22 *EXPLICACIÓN DEL TEMA*	Miércoles 23	Jueves 24	Viernes 25
2ª semana	Lunes 28	Martes 29	Miércoles 30	Jueves 1 *TERTULIAS LITERARIAS*	Viernes 2
3ª semana	Lunes 5 *FIESTA*	Martes 6 *DÍA DE LA CONSTITUCIÓN*	Miércoles 7	Jueves 8 *DÍA DE LA INMACULADA*	Viernes 9 *EXAMEN*

Planifica las tareas antes de empezar a trabajar y al final de cada clase recuerda colorear el día según el siguiente código de colores:

- **VERDE:** *He terminado en clase la tarea prevista y no tengo deberes para casa.*
- **AMARILLO:** *No me ha dado tiempo de terminar en clase, pero tenía planificado hacerlo en casa.*
- **ROJO:** *No me ha dado tiempo de terminar en clase lo que tenía previsto. Tengo que terminar en casa.*

Si algún día no cumples la tarea por algún motivo y al llegar a clase no traes hechos los deberes, no pasa nada: **TACHA EL DÍA CON UNA CRUZ** y recupéralo durante la sesión. Eso sí, ¡ten más cuidado la próxima vez!

¿TU PLANIFICACIÓN ES BUENA? 

Conseguida esta autonomía de gestión del tiempo y habiendo aprendido a valorar su aprendizaje y el de los compañeros (autoevaluación y coevaluación), el alumnado estará preparado para afrontar nuevos desafíos que en este caso vendrán condicionados por un cambio en el paradigma de aprendizaje.

3.3. La secuenciación de las competencias: sin ella no es posible ni programar ni evaluar por competencias

Como ya hemos ido anticipando, el tercer pilar de la transición del docente actual hacia las metodologías activas se encuentra en comprender que no es posible realizar un proceso de programación por competencias si no se tiene claro cuál es el nivel de competencia que debe desarrollar el alumnado en un determinado curso, ciclo o nivel.

Desde la aparición de las competencias en el currículo educativo, nos han permitido creer que el trabajo de las competencias es una cuestión de opinión y que, por lo tanto, todo el mundo puede estar en lo cierto en relación a la creencia que se tiene de las competencias, de su desarrollo y de cómo contribuimos a su consecución. Sin embargo, con el paso del tiempo, a muchos docentes se le genera la misma duda ¿estamos haciendo lo correcto? ¿Tiene algún sentido la forma en la que se trabajan las competencias? Si les somos sinceros, la verdad es que no.

En la actualidad existen fundamentalmente dos maneras en las que se está llevando a cabo una supuesta implantación y evaluación de las competencias: una de carácter deductivo y otra inductiva. Ésta segunda es la más habitual (Pérez-Pueyo, 2013a) y se concreta en que el tutor, con el consenso democrático respecto a la opinión de cada docente o el volcado en un Excel de la valoración de cada Estándar de aprendizaje entre 1 y 4, determina la valoración de cada competencia. Lo más ilógico del proceso es que, además, la valoración está condicionada por la calificación de la asignatura y, según esta interpretación, suspender una materia implica que el alumno no tenga adquiridas las competencias supuestamente vinculadas a ésta. Por ejemplo, suspender matemáticas parece implicar una competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología es baja… Como si no adquirir los estándares de aprendizaje evaluables de una materia implicase no tener las competencias con las que los hemos relacionado en los denominados perfiles competenciales. ¿Acaso no existen alumnos que suspenden por diferentes motivos, como por no entregar un trabajo que era imprescindible o por mal comportamiento? ¿Y no es cierto que muchos alumnos de altas capacidades tienen bajos niveles de rendimiento académico por desmotivación, aunque sus informes de los equipos de expertos acreditan altos niveles de competencia?

Por éstas y otras razones podríamos afirmar que el sistema de valoración de las competencias que en términos generales tenemos (como consecuencia de la Orden ECD 65/2015) no es adecuado para una parte importante de nuestro alumnado; y lo que es peor, es incompetente para aquello que se diseñó.

En general, los docentes trabajamos con buena voluntad para conseguir generar el mejor aprendizaje a nuestro alumnado; sin embargo, éste no siempre se genera. De hecho, la falta de estudio y análisis de lo que debemos hacer (quizás generada por el continuo y sistemático cambio curricular por parte de la administración educativa) provoca en demasiadas ocasiones enfoques simplistas; y las competencias son un ejemplo claro, sobre todo con los enfoques inductivos, respecto a la contribución a las mismas. Hasta tal punto que nos hemos convencido de que cuando un alumno expone oralmente en cualquiera asignatura estamos contribuyendo a la competencia lingüística en relación a la dimensión de expresión oral. Sin embargo, lo único que se está haciendo es “utilizar” la competencia que ya adquirió en cursos anteriores. No en vano, es un hecho constatado que en España y, en general en el ámbito escolar, no nos caracterizamos por exponer bien oralmente; y esto se debe a la falta de trabajo de esta dimensión competencial tan importante y por no tener claro cuál es el nivel que pretendemos que se alcance en cada curso. Hay que tener en cuenta que por el hecho de repetir una actividad muchas veces no necesariamente se mejora.

Hemos olvidado que *contribuir* significa “Ayudar y concurrir con otros al logro de algún fin” (RAE, 2017). Por lo tanto, contribuir a una competencia, en este caso a la dimensión de la exposición oral, implicaría que los diferentes docentes que solicitan a sus alumnos exponer deberían colaborar para que alcanzase un determinado nivel en un curso o edad concretos. En este sentido, tres son las cosas que deberíamos tener claras para poder conseguirlo:

1. Conocer el aspecto (dimensión o subcompetencia) de la competencia que se quiere trabajar y el nivel de la misma para un determinado curso; lo que en este caso implicaría determinar el nivel (figura 4).

Figura 4.- Secuenciación de la dimensión/subcompetencia de expresión oral de la Competencia lingüística



2. Conseguir que el grupo de profesores de diferentes materias (y no necesariamente todos los que imparten clase al alumno) realicen actividades/tareas en las que se trabaje con ese nivel de competencia por curso. En este caso, preparar exposiciones orales (por ejemplo, en 4° de la ESO) en la que se ha determinado, según la secuenciación, que el alumno debe: “Exponer oralmente ideas con orden y coherencia y sin apoyo visual durante, al menos, 5 minutos” (figura 5).

Figura 5.- Nivel de la dimensión/subcompetencia de expresión oral de la Competencia lingüística para 4° de ESO

Expone oralmente ideas con orden y coherencia sin apoyo visual durante al menos 5 minutos

3. Evaluar con instrumentos que permitan proporcionar información sobre el nivel de logro del aspecto de la competencia a valorar y que de este modo sea coherente cuando es proporcionado por diferentes docentes en distintas materias. En este caso presentamos la utilización de la modalidad

de presentación elegida para la actividad de exposición oral denominada Pecha-Kucha. Ésta utiliza una presentación con 20 diapositivas que pasan automáticamente cada 20 segundos, lo que determina un tiempo total de 6 minutos y 40 segundos. Además, las diapositivas sólo pueden tener imágenes y palabras clave, de manera que para el que exponga no suponga un apoyo visual, sólo para el que hace de espectador, además de hacerla más amena.

De este modo, independientemente que el alumno exponga en Lengua, Biología o Educación Física (y dejando de lado lo que cuente específico de la materia y el contenido que expone), en lo competencial, que es la manera de exponer, debería ser valorado en base a los mismos aspectos a valorar y niveles de logro y, por lo tanto, recibir el mismo tipo de feedback puesto que la forma en la que se expresa oralmente es independiente de la materia (figura 6). En resumen, este enfoque deductivo es más coherente, pues facilita la tarea de los docentes al tener instrumentos de evaluación competencial comunes y el alumnado recibe información consensuada y homogénea de los diferentes docentes que le valoran los mismos aspectos competenciales cuando realizan el mismo tipo de producción en varias materias.

Figura 6.- Escala de Valoración para la exposición oral con la modalidad de Pecha-Kucha (Pérez-Pueyo, et al, 2018). Imagen incompleta; documento completo se puede descargar www.grupoactitudes.es



Escala de valoración para la exposición oral con Pecha-Kucha

Esta escala de valoración se puede utilizar en secundaria y en bachillerato. Sin embargo, son necesarias algunas simplificaciones en los cursos inferiores. En el caso de que sea utilizada por primera vez, es preferible seleccionar algunos de los aspectos que se consideren más importantes inicialmente, descartar otros y volver a valorar sobre 100 puntos. De este modo, el alumnado se irá familiarizando poco a poco con el instrumento y con la realización de exposiciones con Pecha-Kucha.

Presentación *(requisito mínimo: la presentación carece de faltas gramaticales y de ortografía)* Sí___No___

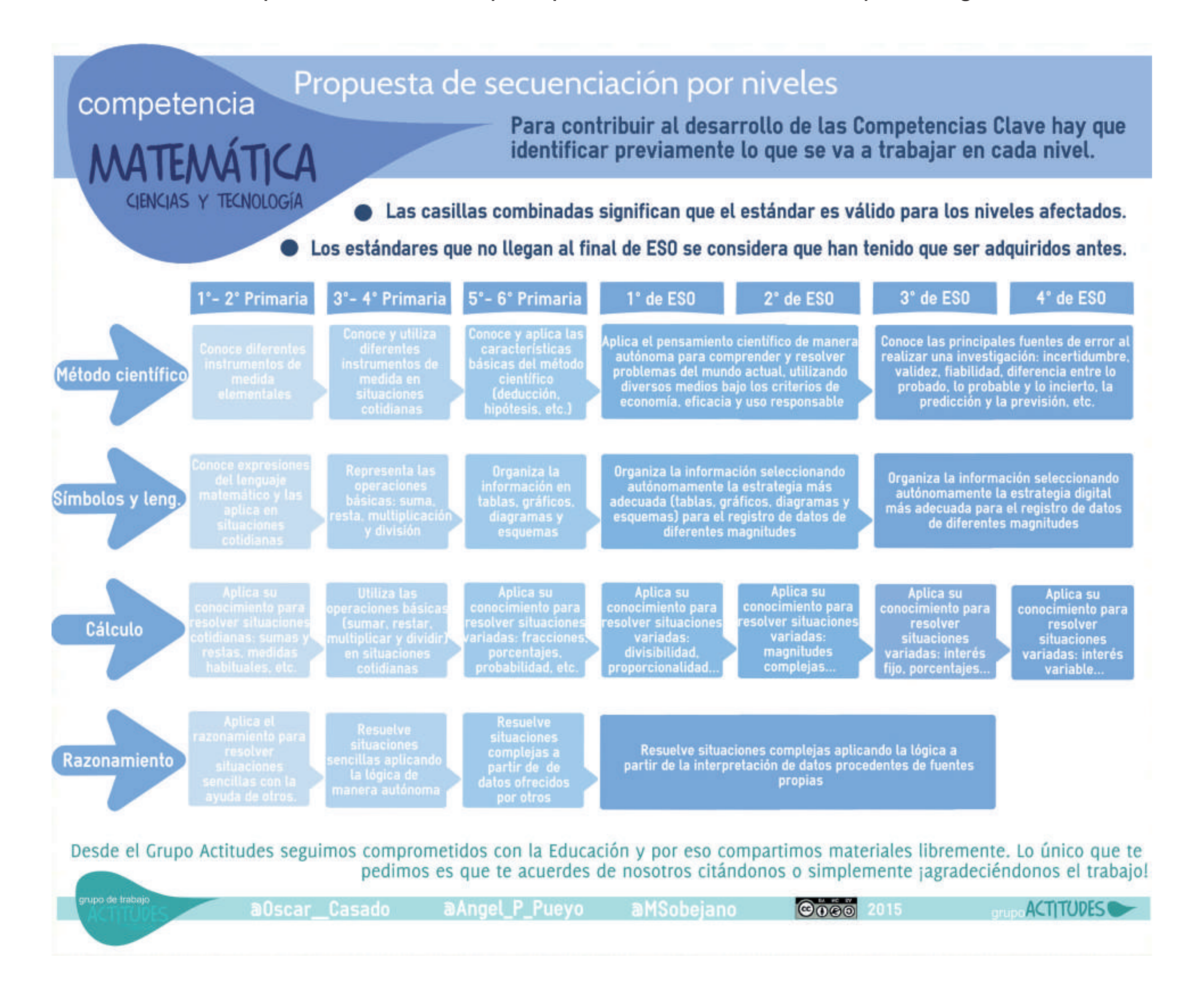
Correspondencia del contenido de la presentación con el trabajo	**15**
La presentación se ajusta a los contenidos del trabajo. Destaca lo más importante de manera clara y sintética, sin centrarse en aspectos secundarios.	15
La presentación, en general, se ajusta a los contenidos del trabajo. Destaca las ideas principales, pero se centra puntualmente en algunos aspectos secundarios que no aportan demasiado a la presentación.	12
La presentación se ajusta a los contenidos del trabajo. Se destacan las ideas principales, pero en varias ocasiones aparecen aspectos secundarios que no aportan demasiado.	9
La presentación no se ajusta del todo a los contenidos del trabajo, ya que se centra principalmente en aspectos poco importantes. Olvida algunas ideas principales y relevantes por centrarse en aspectos secundarios.	6
La presentación no se ajusta a los contenidos del trabajo, pues olvida bastantes ideas principales y se centra sobre todo en aspectos secundarios.	3
La presentación no existe o no pertenece al contenido solicitado	0
Adecuación terminológica	**15**
Usa un lenguaje claro y preciso, introduciendo correctamente términos científico-técnicos. Demuestra que domina los conceptos y los utiliza en la presentación relacionados.	15
Usa un lenguaje claro y preciso y con términos científico-técnicos, pero en alguna ocasión no los relaciona correctamente. Le han faltado conceptos para demostrar su dominio.	11
Usa un lenguaje poco claro e impreciso con escaso dominio de los términos científico-técnicos (no los identifica, no los relaciona o le han faltado varios).	8
Se observa objetivamente que no domina el vocabulario aprendido porque no identifica adecuadamente los términos o los relaciona incorrectamente.	3
No utiliza un lenguaje y vocabulario adecuados.	0
***Evidencia / Demostración del conocimiento y dominio del tema*:**	**10**
El orador demuestra que domina el trabajo que expone, subrayando tanto la fundamentación del mismo como su concreción o aplicación práctica.	10
El orador, en general, demuestra que domina el trabajo que expone, subrayando tanto la fundamentación del mismo como su concreción práctica. Sin embargo, podría haber aprovechado algo más el tiempo para demostrar el conocimiento.	7
El orador, en varias ocasiones, no demuestra dominar el trabajo que expone, no subraya la fundamentación del mismo o su concreción o aplicación práctica. No ha aprovechado el tiempo para demostrar el conocimiento como podría haberlo hecho.	5
El orador no demuestra que domina el trabajo que expone, ni su fundamentación ni su concreción o aplicación práctica.	0



www.grupoactitudes.es Abril 2018

Por todo ello, y si pretendemos llegar a un punto en el que se trabaje por proyectos (donde las áreas quedan relegadas a un segundo plano y se integran sus contenidos), parece imprescindible contar con una secuenciación de las competencias (que se pueda adecuar al contexto y al alumnado), ya que de lo contrario no será posible diferenciar ni valorar el grado de adquisición de las mismas (como ocurre en la actualidad). Por todo ello, si nos posicionamos en esta perspectiva, nos encontraremos en un planteamiento deductivo de las competencias y será posible una evaluación real "por competencias" y no "de las competencias" como ocurre en la actualidad con los enfoques inductivos (ver ejemplo de resumen de secuenciación de una competencia en la figura 7, y la secuenciación completa en www.grupoactitudes.es).

Figura 7.- Infografía de la secuenciación de competencias del Proyecto INCOBA. Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología



Nos han hecho creer que utilizar un sofisticado programa informático o un Excel que proporciona valores entre 1 y 4 a cada competencia en base al volcado en los mismos de las valoraciones que hacemos de los estándares específicos de cada materia (y que nada tienen que ver con la competencia, aunque los relacionemos a través de los perfiles competenciales) es hacer bien nuestro trabajo. Podemos estar tranquilos desde el punto de vista administrativo porque la administración nos lo permite o solicita, pero únicamente nos tranquiliza por la falacia de una supuesta objetividad.

Antes hablamos de la importancia de la reflexión continua en el docente, por eso parece necesario continuar haciéndose preguntas: en todo este proceso de valoración de estándares y cumplimentación de hojas de cálculo ¿dónde está la programación y la evaluación por competencias? No nos engañemos. Programamos y evaluamos por criterios de evaluación (antes objetivos) y estándares de aprendizaje evaluables que son específicos de las áreas; pues calificamos las áreas, pero no las competencias. Las competencias no determinan la repetición de curso, lo hacen las materias.

Para poder llegar a programar y evaluar por competencias deberíamos secuenciarlas… Aunque no se equivoquen de nuevo, no para calificarlas; sino para contribuir a una adecuada adquisición de las mismas por parte del alumnado (para profundizar ver Pérez-Pueyo, et al.2013a,b). O lo que es igual, para generar aprendizaje (Pérez-Pueyo, 2018).

4. REFLEXIÓN FINAL

Es imprescindible que la carrera docente evolucione y, para ello, se hace necesario facilitar al profesorado la posibilidad de realizar una transición segura y serena hacia las metodologías activas en distintos momentos de su vida profesional, con el fin de adecuarse a las necesidades del alumnado y de nuestra cambiante sociedad.

Ayudar a todos esos docentes en activo que día a día realizan una labor de tanta transcendencia, si se pretende que cambien, requiere que cuando decidan probar nuevas metodologías obtengan buenos resultados y superen el inevitable vértigo con satisfacción y éxito.

Por todo ello, el Grupo Actitudes (modestamente y desde la experiencia en aulas durante 5 años junto a la investigación científica llevada a cabo) plantea realizar una transición hacia las metodologías activas comenzando por procesos de evaluación formativa. Y posteriormente, o de manera simultánea, integrar la autorregulación para comprobar que es posible y factible conseguir un cambio real y progresivo, incluso no desterrando en su totalidad los enfoques más tradicionales. Este proceso se complementa con un tratamiento secuenciado y coherente de las competencias clave para hacer realmente funcionales y transversales los aprendizajes adquiridos por los alumnos.

Planteamos la necesidad de reflexionar sobre el cambio que requiere la formación del docente desde un enfoque de transición pedagógica y didáctica. Este cambio de modelo no debe olvidar proporcionar incentivos al profesorado para que se incorpore a este movimiento de renovación, aunque el mayor incentivo para el docente es (y siempre debe ser así) la satisfacción generada por los logros alcanzados por sus alumnos.

REFERENCIAS

Atlántida & Cotec, coord., (2018). *Documento derivado de las aportaciones del Encuentro sobre el Modelo Docente* que tuvo lugar en Madrid el 7 de abril de 2018 (Sin publicar).

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self–Regulation*. San Diego: Academic Press.

Casado, O. (2018). *La autorregulación en el aula de Educación Primaria. Estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Decroly, O., & Boon, G. (1921). *Vers l'École rénovée. Une première étape*. Paris, Librairie Fernand Nathan.

Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación. Introducción a la filosofía de la Educación.* Morata: Madrid.

Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela.* Madrid: Editorial Popular.

Freeman, S.; Eddy, S.L.; McDonough, M.; Smith, M. K.; Nnadozie, O.; Hannah, J., & Wenderoth, M. P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Procedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.

Freinet, C. (1970). *Técnicas Freinet de la escuela moderna.* México: Siglo XXI editores. (Versión original de 1964).

Freinet, C. (1999). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata. (Versiones orginales de 1946, 1959 y 1964 respectivamente).

Freinet, C. (2009). *Los planes de trabajo.* México: Laia. (Versión original de 1962).

Herrán, I., Casado, Ó. & Pérez-Pueyo, A. (2017). *El proceso de evaluación formativa en Bachillerato en la realización de un proyecto interdepartamental basado en el desarrollo de competencias. El teatro de sombras.* En V. López-Pastor & A. Pérez-Pueyo (Coords.) (2017), *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas.* León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2000). *Active learning: cooperation in the college classroom.* Edina: Interaction Book.

Knight, J. K., & Wood, W. B. (2005). *Teaching more by lecturing less.* Cell biology education, 4(4), 298-310.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) (B.O.E. nº 238, 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.). (B.O.E. nº 106, 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre).

López-Pastor, V. M. (Coord.) (1999). *Educación Física, evaluación y reforma.* Segovia: Librería Diagonal.

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas.* León: Universidad de León. Recuperado de http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

López-Pastor, V.M. (coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

MEC. (1993). Orientaciones Didácticas (2° ciclo de Primaria). Madrid: Servicio de publicaciones.

Méndez-Alonso, D., Pérez-Pueyo, A., Méndez-Jiménez, A., Fernández-Río, J., Calderón, A. & Prieto, J. A. (2017). *Análisis del desarrollo curricular de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Comparación de los currículos autonómicos*. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 31, 82-87.

Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (B.O.E. núm. 25, de 29 de enero de 2015).

Orden EDU/888/2009, de 20 de abril, por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho del alumnado que cursa enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato, en centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad (B.O.C.y.L, 27 de abril).

Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Universidad de León.

Pérez-Pueyo, A. (2015). *El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29*, 207-215.

Pérez-Pueyo, A. (2018). *La formación y el perfil del profesorado, reflexiones desde la teoría y la práctica*. Cuadernos de Pedagogía, 489, 102-106

Pérez-Pueyo, A. (Coord), Casado, O. M.; Heras, C.; Barba, J. J.; Vega, D.; Pablos, L.; .... Muñoz, M. (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Pérez-Pueyo, A., & Casado, O. M., (2015). *Escala graduada para la valoración de un video-tutorial* [documento de descarga]. Recuperado de http://www.grupoactitudes.com/#!competencias-bsicas-nueva/c1dub

Pérez-Pueyo, A., (Coord.), Heras, C; Barba; J.J.; Casado, O., Vega, D. y Pablos, L. (2013b). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales S. L.

Pérez-Pueyo, A., Gutiérrez-García, C., Hortigüela, D., Hernando, A., Herrán, I., Heras, C., ... Costeja, G. (2018). *Escala graduada para la valoración para la exposición oral con Pecha-Kucha* [documento de descarga]. Recuperado de http://www.grupoactitudes.com/#!competencias-bsicas-nueva/c1dub

Pérez-Pueyo, A., Heras, C., & Casado, O. M., (2014). *Escala de valoración de los trabajos de síntesis de 1000 palabras* [documento de descarga]. Recuperado de http://www.grupoactitudes.com/#!competencias-bsicas-nueva/c1dub

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. & Gutiérrez-García, C. (2017). *Reflexión sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado en España. En búsqueda de la concordancia entre dos mundos.* Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 2(2), 39-75.

Pérez-Pueyo, A., Julián, J.A., & López-Pastor, V.M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES. En V. M. López-Pastor (coord.) La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Narcea: Madrid.

Prince, M. (2004). *Does active learning work? A review of the research.* Jour-nal of engineering education, 93(3), 223-231.

R.A.E. (2017). *Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario.* Recuperado de http://dle.rae.es/?id=AeOXXfq

Real Decreto 1105/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. (B.O.E. núm 3, de 3 de enero de 2015).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (B.O.E. núm. 52, de 1 de marzo de 2014

Sánchez-Martín, A. & López-Nogales, M. P. (2017). *Salud sostenible.* Tándem: didáctica de la Educación física, 56, 16-25.

Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.) (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.* New York: Rouledge.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance. Issues, and educational applications.* Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998a). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice.* Guilford Press.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2008). *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications.* Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.

Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada.* Barcelona: Octaedro.

Zaragoza, J. et. al. (2017). *Desplazamiento activo a la escuela como proyecto interdisciplinar.* Aula de innovación educativa, 266, 17-21.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives.* Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.* New York: Rouledge.

CAPÍTULO 8

Acompañar la docencia en la escuela: retos y respuestas

Fundación Trilema **(Martín Varela y Carmen Pellicer)**

La Fundación Trilema lleva más de 20 años abordando los desafíos de la profesión docente. Nuestras más de 6.000 horas anuales de formación presencial y más de 2.000 de evaluación del desempeño docente, junto a la asesoría sistemática a cientos de equipos directivos, entidades titulares, asesores de centros de profesores o a la propia inspección educativa; nos confiere una visión muy a pie de calle de las necesidades de la escuela hoy en nuestro país. Asimismo, la dirección de nuestras escuelas, nos ayuda a descubrir y proponer herramientas que hemos ido perfeccionando para implementar las mejores prácticas contextualizadas en cada centro y realidad concreta.

1. EL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

En Fundación hacemos un análisis del acceso a la profesión, así como de la formación inicial e inducción muy similar al que REDE aporta en su documento de trabajo. En él se aportan posibles vías de solución que apoyamos.

Nos detenemos en la aportación que podemos hacer de cara a la formación permanente. No desde el punto de vista teórico o de formulaciones a proponer en caso de cambio de ley educativa, sino desde las claves que estamos poniendo ya en marcha en diferentes escuelas de todo tipo en todo el territorio nacional e internacional. Podríamos decir que se tratan de herramientas que están pudiendo ejercer de palanca de cambio “a pesar del sistema”.

1.1. La formación como eje de mejora escolar

La tarea docente es especializada y compleja. Si aspiramos a que la docencia sea una profesión *fuerte*, capaz de satisfacer las necesidades educativas de la sociedad, debemos introducir mejoras en la formación continua dentro del proceso de desempeño de la profesión.

Para ello, en el contexto actual, la escuela se tiene que transformar en una auténtica comunidad de aprendizaje en la que pasemos de una escuela que enseña a una escuela que aprende y en la que todos aprenden. Reinventar la escuela como organización que aprende, supone facilitar a todos sus miembros, a nivel individual, grupal, organizacional e incluso social, la posibilidad de aprender y transformarse continuamente, de desarrollarse y crecer integralmente en el seno en un clima de recreación constante.

Lejos de formaciones puntuales, apostamos por itinerarios progresivos y diferenciados que pasan por diversas fases y que se prolonguen a lo largo de toda la vida profesional.

1.2. Claves descubiertas

En las instituciones educativas hemos realizado enormes esfuerzos por generar iniciativas y modelos de formación permanente del profesorado. Pero muchos esfuerzos han producido cambios anecdóticos en el funcionamiento de las aulas y la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos. ¿Cuáles son las claves de éxito y las que consideramos mejores prácticas en los programas de formación del profesorado en diversos contextos? ¿Qué hemos aprendido para aplicarlo en diferentes escuelas y situaciones?

En primer lugar, los programas de formación deben:

→ Estar claramente vinculados a las necesidades reales de los profesores en el día a día de su práctica.
→ Explicitar con claridad qué aspectos concretos van a recibir el impacto que supone toda mejora profesional eficaz. Muchas acciones formativas dispersas no llegan a producir cambios reales al depender de la capacidad de aterrizar en cada situación, en cada comunidad educativa, o de algunas circunstancias concretas que tienen que afrontar los docentes.
→ Estar claramente enfocada hacia la mejora de los alumnos y esencialmente de su aprendizaje. Más allá de que los objetivos que persigan sean de crecimiento personal y profesional, el docente siempre valora positivamente el impacto en el aula como criterio de juicio de la eficacia real de la formación.

En segundo lugar, los programas más eficaces modelan el cambio que pretenden conseguir y lo acompañan hasta su realización:

→ Se combinan con procesos de asesoramiento y de evaluación continuada del impacto que producen desde el principio hasta el final de la trayectoria.
→ Mantienen el equilibrio entre la constancia y la apertura al cambio como una constante que no dé por definitivo ningún modelo de organización o intervención educativa.
→ Establecen una clara temporalización de las acciones vinculadas a objetivos a corto, medio y largo plazo.

Para ello, y como tercer aspecto a subrayar, la cada vez más asentada certeza de la eficacia de aquellos planes de formación que se apoyan en la observación y evaluación de la práctica docente. La observación aumenta la conciencia de buenas prácticas y estimula la calidad de la comunicación interna y se ha convertido en una fuente importante para la autoevaluación y la reflexión de los docentes. En este ámbito, desde la Fundación hemos realizado e impulsamos múltiples experiencias, desde la observación, casi clínica, de una clase completa, hasta momentos más concretos de las mismas (cómo comenzar o terminar una buena clase) o paseos pedagógicos organizado en un centro, ciclo o etapa educativa.

Por todo ello los mejores programas no son un abanico de acciones inconexas, sino que se enmarcan en un proyecto coherente que garantice la complementariedad de la multiplicidad de acciones, de manera que se conviertan en Planes de Desarrollo Profesional Docente.

2. PLANES DE DESARROLLO PROFESIONAL

Los modelos de desarrollo profesional individualizado parten de 'aprender sobre la práctica', y descansan en un alto grado de reflexión, diagnóstico y compromiso de mejora. En ese tipo de planes descubrimos muchos beneficios para la dinámica escolar, entre los que destacamos:

- → Las iniciativas formativas están muy ligadas a las necesidades concretas que van apareciendo en el día a día.
- → Cada profesor es protagonista del diseño de su crecimiento profesional que debe ser consensuado con la institución, manteniendo el equilibrio entre las necesidades del centro y las preferencias personales.
- → Lejos de quedarse en la acumulación de documentos, como opinan algunos juicios más superficiales, se deben combinar con coaching, o acompañamiento, con un proceso de selección de tareas e iniciativas que provoquen una reflexión enriquecedora para la persona, y un compromiso activo con el proceso de formación y de cambio. Es importante documentar su desarrollo con evidencias de la eficacia de la formación y autoformación personal.
- → La herramienta más utilizada es el porfolio docente.

Nosotros planteamos el DPD como la tensión constante de aprendizaje de un docente a lo largo de toda su carrera profesional. Hablamos de un proceso que implica reflexión, práctica, aprendizaje, mejora, puesta en marcha de objetivos y metas personales. Enmarcamos los PDPD desde una concepción de la evaluación docente entendida como proceso de acompañamiento y capacitación de los profesionales de la docencia. Para la comprensión de nuestro enfoque necesitamos clarificar:

- → qué es la evaluación docente
- → qué permite acompañar adecuadamente los procesos de crecimiento profesional
- → qué herramientas ayudan al profesor a convertirlos en un profesional que reflexiona continuamente sobre su práctica de manera eficaz.

2.2.1. Evaluación y estándares docentes

Ya la UNESCO en 2007 en su documento *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente*, recogió diferentes maneras de realizar esta práctica evaluativa en 50 países. Entre sus conclusiones más interesantes, la necesidad de discriminar el buen desempeño docente del que no lo es, realizar una tarea evaluativa con un sistema que sea compartido por la comunidad educativa y que sea impecable técnicamente. Por otro lado, aún más interesante, destaca que los sistemas de evaluación referentes y con buenos resultados para profesores y alumnos, pueden encontrarse en escuelas e instituciones concretas, más allá del sistema educativo o país en las que se inserten.

Por otro lado, el documento de la Unión Europea *Apoyo al desarrollo de la competencia docente para mejores resultados de aprendizaje*, de 2013, subraya que[1], si bien hay espacio para la diversidad en la forma de enseñar, y puede valorarse como una riqueza, es necesario llegar a determinados acuerdos que enmarquen

1 La cita textual dice: *Hay tantas formas de enseñar como profesores... cada uno tiene el potencial de ser un profesional de alto nivel; hay aspectos importantes del desempeño profesional que no pueden ser fácilmente definidos ni evaluados (acompañados). La diversidad en la forma de enseñar puede valorarse como una fortaleza. Los sistemas educativos eficientes se apoyan en un marco de referencia de lo que mayoritariamente se acepta como "competencias" que deben tener los profesores para enseñar.*

qué hace de la docencia una docencia excelente, y, más importante, la posibilidad de desarrollar este potencial en todos los profesores.

Enmarcamos y promovemos la evaluación docente entendiéndola desde esa capacidad de continuar mejorando, desde el potencial subrayado que tiene cada profesor. La evaluación no es fiscalización, sino acompañamiento. La capacidad de cada escuela de promover desde ahí la evaluación docente será clave para el éxito de la configuración de sus planes, así como del verdadero desarrollo profesional de sus profesores.

Los estándares docentes son de vital importancia para el marco de referencia de todo Plan de Desarrollo Profesional. En los sistemas educativos y escuelas en los que estén definidos, es de obligado cumplimiento la reflexión continua sobre los mismos, aportando evidencias y logros profesionales desde cada estándar. Para las escuelas y sistemas que aún no los tienen de referencia, son un paraguas necesario para establecer criterios compartidos para la evaluación y el progreso profesional entre sus docentes.

Como docentes, bebiendo de los marcos internacionales y de la observación de la práctica profesional de miles docentes en el aula, proponemos estas diez claves como punto de partida para todo buen profesor (ver Figura 1):

1. Conocer bien su materia
2. Conocer bien a sus alumnos
3. Manejar estilos de aprendizaje
4. Manejar diversidad de estrategias metodológicas
5. Clima de aula y de aprendizaje
6. Uso de diferentes lenguajes y tics
7. Programar de manera adecuada
8. Evaluar de manera significativa
9. Crear equipo y comunidad
10. Implicación y compromiso

Figura 1. Representación gráfica de los estándares docentes trabajados por la Fundación Trilema

Todo ello podemos acompañarlo mediante instrumentos como:

- → Observación de aula.
- → Determinación de objetivos mediante entrevistas individuales.
- → Autoevaluación del profesor.
- → Porfolio docente.
- → Registros estandarizados para recopilar y guardar ejemplos de desempeño docente.
- → Resultados de los alumnos.

2.2.2. Claves para acompañar la docencia

Es hoy una de las principales funciones de los líderes escolares. De cara a impactar positivamente en los aprendizajes de los alumnos de sus escuelas, los coordinadores, jefes de departamento y directivos de las escuelas deben desarrollar sus capacidades *y las de otros profesores. Esto incluye apoyar su aprendizaje continuo, dándoles posibilidad de recibir feedback sobre su trabajo para mejorar continuamente.* [2]

Ello implica promover posibilidades de aprendizaje continuo, observación de iguales, establecer tiempos de trabajo conjunto, herramientas para la reflexión docente… Toda una organización efectiva de este acompañamiento que descanse en entrevistas de seguimiento y que permita la personalización de los procesos formativos y reflexivos de cada profesional.

2 Fundación Wallace: The School Principal as a Leader: Guiding Schools to a better teaching and learnig: https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/the-school-principal-as-leader-guiding-schools-to-better-teaching-and-learning.aspx

Tal y como hemos destacado, cada escuela tiene el potencial de establecer un sistema de desarrollo profesional eficaz. Conocer bien al claustro de profesores, seleccionar adecuadamente a los líderes escolares y diseñar las herramientas de desarrollo profesional que estimulen el crecimiento continuo de los docentes, será clave para que ello sea posible.

El documento de la OCDE *School for 21st-Century Learner:. strong leaders, confident teachers, innovative approaches,*[3] que recoge las principales conclusiones del Congreso Internacional para la Profesión Docente celebrado en 2015, dispone entre sus claves que promover el liderazgo escolar efectivo en las escuelas pasa por fortalecer la confianza de los profesores en sus propias habilidades. Esta es la clave de nuestro enfoque sobre la evaluación docente. Un enfoque que, a pesar de apoyarse en la individualidad de cada docente, descansa también en todo el centro, toda la escuela para que, como destacan Hargreaves y Fullam, sean "Comunidad Profesional de Aprendizaje":

- → *Comunidades*. Grupos de personas en relación continua, con responsabilidad colectiva con la mejora de su práctica.
- → *Comunidades de aprendizaje*. Comprometidas con incrementar el aprendizaje de los estudiantes mediante un aprendizaje profesional, investigando juntos.
- → *Comunidades profesionales de aprendizaje*. Toma de decisiones colegiada, informada no sólo por la evidencia científica y estadística, sino guiada por el juicio y la experiencia colectiva, con un diálogo sobre las prácticas efectivas e inefectivas.[4]

3. HERRAMIENTAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO PROFESIONAL

Existen muchas herramientas que permiten el desarrollo profesional, pero desde la Fundación ponemos el foco sobre dos tipos fundamentalmente: Las que descansan sobre la observación de aula (hermanamientos, observación entre pares, coaching…) y las que permiten la autoevaluación del propio profesor (porfolio docente).

Por encima de ellas, la adecuada organización de las mismas en un sistema organizado con decisiones claras para todo el claustro que permitan el seguimiento de las mismas: Periodicidad de las observaciones de aula, perfil de los observadores, documento y guion del porfolio para la reflexión docente, entrevistas de acompañamiento (periodicidad y responsables) …

Como podrá intuirse, el éxito de la puesta en marcha de estos planes descansa en la eficacia de las decisiones que emanan de lo anterior. Debe tratarse de un plan ambicioso pero realista, dentro de las posibilidades organizativas y horarias de cada centro, y acompañado de la preparación y formación adecuada de profesores, directivos y observadores que entren en las aulas. Un buen diseño puede acabar en mala experiencia sin la profesionalidad y pericia de los líderes que lo ejecutan en el día a día en los centros.

3 *School for 21st-Century Learner:. strong leaders, confident teachers, innovative approaches:* https://searchworks.stanford.edu/view/11353559

4 http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente%201.pdf

3.1. Observación de aula

La observación de aula no puede faltar como herramienta clave en los PDPD. Los responsables escolares deben asegurarse de que los alumnos mejoren sus aprendizajes día a día en el aula. Para ello es necesario saber qué ocurre dentro de ellas y ofrecer un espacio de reflexión a sus docentes para la toma de decisiones. Las mejores escuelas y sistemas educativos del todo el mundo favorecen el aprendizaje mutuo entre profesores. Los profesionales más efectivos promueven y agradecen que les observen y ayuden a reflexionar sobre su práctica, así como desean ver a otros compañeros para aprender.

3.1.1. Registro sistemático y objetivo

La observación de aula supone el registro sistemático y objetivo de lo que sucede para poder realizar una interpretación y análisis posterior. Es importante que la observación se construya a partir de objetivos de aprendizaje claros y herramientas pertinentes. Al ser mucho más que una percepción, es importante:

- → Que este dirigido a un objetivo, cuanto más específico mejor.
- → Se debe seleccionar, priorizar y evidenciar lo que se desea reflexionar, ante la complejidad de todo lo que sucede en un aula.
- → Realizarlo de forma planificada, avisada, compartida.
- → Se debe utilizar alguna herramienta para la recogida de evidencias.

Las herramientas de registro facilitan el proceso posterior de reflexión:

- → Registros cualitativos (notas de campo).
- → Listas de chequeo.
- → Preguntas para entrevista posterior pautadas previamente.
- → Definición de recolección de documentos o evidencias que van a tomarse para la reflexión posterior.
- → Registros audiovisuales.

Hemos diseñado múltiples herramientas de observación de aula creadas, desde las competencias docentes o desde indicadores de lo que llamamos “buena clase” (ver un ejemplo en la Figura 2).

Figura 2. Rúbrica de evaluación de la "buena clase"

	Muy buena	Buena	Regular	Mala
Inicio de la clase	Inicia la clase creando un clima adecuado que motiva para el aprendizaje. Su tono de voz y expresión corporal generan confianza.	Su tono de voz y su expresión corporal al comienzo de la clase generan confianza y ayudan a crear un clima adecuado, pero no inicia la clase motivando a los alumnos.	Cuando comienza la clase intenta motivar con sus palabras el aprendizaje pero su tono de voz y expresión corporal no generan confianza.	No dedica unos minutos a establecer contacto visual y corporal cercano a los alumnos o se muestra tenso, distante.
Objetivos de la sesión	Explica al principio de la clase qué objetivos se pretenden alcanzar y hace referencia a ellos en diversas ocasiones.	Explica al comienzo de la clase los objetivos a alcanzar pero no vuelve a hacer referencia a ellos.	No indica al comienzo de la clase los objetivos de la misma pero durante la misma muestra lo que pretende que aprenda..	La clase parece no pretender alcanzar un objetivo claro de aprendizaje.
Atención	Toma en cuenta los diferentes niveles de aprendizaje equilibrando la participación, el contacto visual, las preguntas y los ejemplos.	Toma en cuenta los diferentes niveles de aprendizaje preguntando a unos y otros, pero focaliza su contacto visual sobre solo una parte de la clase o mayoría de los ejemplos están polarizados en un nivel estándar de aprendizaje.	Dirige la atención, las preguntas y ejemplos sólo a uno de los niveles de aprendizaje de la clase.	Se centra en el contenido sin tomar en consideración los niveles de aprendizaje de los alumnos, la necesidad de ejemplificar o conectar con la situación real de sus alumnos.
Dominio del contenido	Muestra seguridad en la explicación, resolviendo las dudas planteadas y poniendo ejemplos adecuados para los alumnos.	Muestra seguridad en la explicación pero duda o no resuelve adecuadamente algunas preguntas con apoyo en ejemplos.	No muestra la misma seguridad en todos los aspectos de la explicación.	No conoce bien el contenido, titubea, se confunde, muestra inseguridad.
Apoyo visual	Utiliza elementos visuales que apoyan su explicación. Hace un uso adecuado	Utiliza la pizarra pero sin el apoyo de otros recursos visuales que apoyen su	Se apoya en la pizarra pero sin orden y claridad suficientes que ayuden a la	No utiliza ningún recurso de apoyo visual.

	de la pizarra. Ejemplificando y resumiendo las ideas fundamentales.	explicación.	explicación y ejemplificación de lo trabajado.	
Manejo del grupo y tiempos	Tiene gran dominio del grupo, captando la atención, organizando los tiempos y grupos y reconduciendo las situaciones siempre que es necesario.	Tiene dominio del grupo y capta la atención organizando adecuadamente los tiempos y grupos, pero muestra dificultades para reconducir las situaciones no programadas o conflictivas.	Le cuesta el control del grupo grande en algunos momentos, aunque parece tener bien planificados los tiempos y grupos pequeños.	No controla el grupo.
Aprendizaje activo	Genera situaciones de aprendizaje en la que los alumnos son los protagonistas y ponen en práctica lo que van aprendiendo.	Genera situaciones de aprendizaje en la que los alumnos son protagonistas, pero no queda clara la relación con los objetivos de aprendizaje trazados.	No genera situaciones activas de aprendizaje, pero sugiere ejemplos a los alumnos.	Ni genera situación activa de aprendizaje ni las sugiere a los alumnos.
Atención al aprendizaje	Pasea por el aula y grupos de alumnos, resuelve inquietudes y orienta el trabajo.	Pasea por el aula y orienta el trabajo, pero no llega a todos.	No está atento al trabajo de los alumnos, aunque está disponible para resolver dudas.	No está atento al trabajo que van realizando los alumnos.
Material	Tiene el material preparado y en número suficiente para realizar las actividades.	Tiene el material preparado pero no es suficiente para que todos realicen las actividades tal como están planteadas.	No tiene preparado el material pero tiene estrategias para generar actividades.	No tiene preparado el material y eso le impide realizar actividades.
Proyección hacia el futuro	Favorece la reflexión, suscita inquietudes, crea expectativas, orienta a la vida cotidiana y a la puesta en práctica de los aprendizajes dedicando	Suscita inquietudes, orienta a la vida cotidiana y a la puesta en practica de los aprendizajes, pero no concede espacios concretos de reflexión.	No suscita inquietudes ni expectativas, pero concede tiempos de reflexión para la puesta en práctica de los aprendizajes.	No dedica tiempo a la reflexión personal ni compartida. No suscita inquietudes sobre los aprendizajes.

Fuente: Fundación Trilema

3.1.2. El observador

El observador dentro de un programa de DPD puede ser un miembro del equipo directivo, un coordinador, un coach externo o un compañero. En cualquiera de los casos, para que la observación favorezca un proceso de cambio, algunos de los requisitos deseables en la persona que observa son:

- → Tener experiencia de aula.
- → Ser una persona empática.
- → Manejo de habilidades de comunicación.
- → Dominio de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- → Capacidad reflexiva y autocrítica.

3.1.3. Objetivos de la observación

Como ya indicamos es fundamental clarificar cuáles los objetivos de la observación: qué queremos observar en la clase. Ante la complejidad de lo que sucede en un aula y de los múltiples factores que se podrían observar, hacemos una propuesta de algunas claves que podrían ser especialmente relevantes en ese proceso de mejora docente. Los tenemos desgranados en lo que llamamos “indicadores de una buena clase”:

- → Manejo del contenido
- → Gestión de aula
- → Gestión del tiempo
- → Estrategias de aprendizaje
- → Diferenciación del aprendizaje
- → Evaluación
- → Metacognición

3.1.4. Modalidades de observación

En las modalidades de observación de aula utilizadas en aquellos centros que no están habituados a la misma, distinguimos dos tipos fundamentales:

- → La observación informal directiva: Realizada por miembros del equipo directivo, coordinadores de área, jefes de departamento o profesores encargados del DPD del centro. Son observaciones esporádicas, sin periodicidad concreta, según criterios decididos previamente, en las que los responsables observan el desempeño docente en el aula de sus profesores. Estas observaciones son útiles para tener referencias cotidianas de los docentes del centro escolar.
- → La observación entre iguales con fines de aprendizaje: Puede ser indicada por el responsable de DPD o un directivo del centro, para aprender determinadas habilidades entre diferentes profesionales. No es necesario observar toda una sesión de aula, pueden ser técnicas concretas o momentos específicos de atención a alumnos. Estas observaciones entre pares también pueden ser pedidas por los propios docentes para aprender de iguales.

3.2. Hermanamientos

Se trata una herramienta muy poderosa para el DPD y que ha tenido una penetración altamente aceptada en las escuelas que se plantean iniciar un cambio de cultura de puertas abiertas y trabajo colaborativo entre profesores. Si bien contiene elementos de la observación de aula, es mucho más amable y dirigido en positivo para provocar buenas experiencias iniciales de apertura de aulas y compartir docencia.

El objetivo de los hermanamientos es dar un “salto” cualitativo en el proceso de crecimiento y formación en los centros, orientándose hacia la reflexión para definir objetivos, aprender a verlos en el aula y vincularlos al porfolio.

En el hermanamiento se emparejan (se “hermanan”) dos profesores del mismo centro que desarrollan su labor en niveles educativos diferentes. Consiste en la observación de una sesión de clase (de uno de ellos)

y una entrevista posterior. Esta dinámica genera una oportunidad para aprender juntos, extender el uso de nuevas estrategias metodológicas y conversar sobre los resultados.

Una de las claves fundamentales en los hermanamientos es la entrevista posterior. En un breve período de tiempo (no más de 10-15 minutos) los profesores implicados conversarán sobre estas preguntas orientativas:

- → ¿Qué fortalezas hemos visto en el profesor observado?
- → ¿Qué evidencias puedo aportar de ellas?
- → ¿Qué aprendieron los alumnos? ¿Dónde lo hemos visto?
- → ¿Cómo podemos ayudarnos a preparar la próxima clase que observemos?

Se trata de una conversación "apreciativa"[5], trabajada siempre en positivo sin emitir juicios de valor. El clima que se genera con esta dinámica en el centro es muy positivo para cambiar la cultura de observación y evaluación del desempeño en los centros poco acostumbrados a esta práctica en sus aulas.

3.3. Coaching

El coaching se encuentra presente en múltiples contextos como una herramienta de transformación de crecimiento individual y de grupos. Su fuerte expansión y su entrada en el mundo educativo hace importante la clarificación de su uso en los centros escolares. Desde nuestra experiencia, debemos enmarcar el coaching siempre vinculado a planes de DPD y a la observación de aula para la evaluación y mejora del desempeño profesional.

Hablamos de coaching didáctico.

Así entendido, el coaching es una herramienta de aprendizaje para el profesor, que busca apoyar su crecimiento profesional. El objetivo es que el profesor se responsabilice de su propio desarrollo. Se le anima a tener una mirada crítica sobre sus fortalezas y debilidades para potenciar aquéllas y buscar estrategias de mejora.

El coaching didáctico tiene dos palancas fundamentales: las preguntas eficaces en el marco de una conversación apreciativa, y el trazo de metas de mejora programadas y evaluables. A diferencia del *mentoring* en el que un experto guía el cambio y aporta su experiencia, en coaching el acompañante es un facilitador que guía al profesor para que sea él mismo quien analice y busque su propio camino de progreso. Para que el coaching sea efectivo ha de tener las siguientes características:

- → Consideran al profesor un profesional en continuo aprendizaje, esto implica que le profesor está abierto al cambio en su desempeño docente.

5 Término extraído de la teoría apreciativa promulgada en los años 80 por el científico David Cooperrider, que abarca el concepto de "indagación apreciativa", proceso de desarrollo organizacional que involucra a personas de toda organización en el camino de descubrir qué es lo que funciona bien para fomentarlo y mejorar los desempeños. En este proceso es fundamental el arte de hacer preguntas que refuercen el lado positivo de la organización con la idea de sacar el máximo partido al equipo humano que lo compone, puesto que, según este postulado, las personas y organizaciones se encaminan en la dirección del sentido de las preguntas que se le plantean.

- → Buscan mejorar los resultados de los alumnos, por eso las evidencias de mejora del profesor se buscan en la mejora del aprendizaje.
- → Se centran y parten de la práctica en el aula.
- → Se fundamentan en la mejor investigación disponible sobre eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- → Contienen procesos que permiten crecer las propias posibilidades y capacidades, más que aconsejar o mostrar lo que se debe hacer.
- → Son procesos continuos y colaborativos, no solo conversaciones entre dos, ha de estar integrado en la cultura escolar.

Un coach educativo que trabaje la evaluación del desempeño debe ser un docente experimentado, cuya visión sobre qué es un buen desempeño docente, cómo se gestiona un aula y cómo aprende un alumno esté en continuo enriquecimiento. Nuestro modelo de coaching descansa sobre estos tres momentos diferenciados:

1. Entrevista previa, antes de la observación de aula: en esta entrevista debemos conseguir que el profesor identifique los objetivos de aprendizaje que se plantea para la clase, que describa con detalle cómo prevé transcurrirá la sesión y qué secuencia didáctica va a seguir. También se pregunta al profesor por cómo es el grupo, las peculiaridades de los alumnos, cuáles son las posibles dificultades que podrían surgir y cómo las podría superar.
2. Observación de clase: observamos una sesión completa, desde que el profesor entra por la puerta hasta de sale del aula. En ella se observa de forma rigurosa todo lo que sucede, esto precisa un alto nivel de concentración y estado de alerta. Durante la sesión se anotan evidencias de lo que vaya sucediendo en clase, para de este modo apoyar la reflexión posterior. Durante la observación también se generan posibles preguntas y algunos puntos que se consideran de interés para trabajar en la entrevista final.
3. Entrevista posterior: es durante la misma donde se ponen en marcha todas las herramientas poderosas que tiene el coaching a través de habilidades de comunicación y el manejo de las preguntas. En la misma se propicia la autoevaluación por parte del profesor de la sesión, para a partir de la misma y con preguntas, ir explorando diferentes aspectos de la clase. Todo este proceso se lleva a cabo sin realizar valoraciones por parte del coach, sino explorando a través de preguntas las diferentes posibilidades de mejora. El objetivo es que el profesor se establezca objetivos de mejora y determine un plan de acción para implementarlos.

Nuestro modelo de coaching descansa en observar el aprendizaje de los alumnos y en cómo el docente tiene impacto sobre su desarrollo. Bien trabajado, el coaching se convierte en una herramienta de acompañamiento y crecimiento que genera un buen clima de reflexión y aprendizaje continuo.

3.4. Porfolio docente

El porfolio docente es la herramienta donde descansa toda la reflexión del profesor. En este documento, previamente diseñado y acordado por el centro, deben irse recogiendo y anotando los objetivos de mejora, las evidencias y logros alcanzados, así como el registro de las experiencias de coaching, observaciones de aula o hermanamientos en las que haya participado.

El enfoque del porfolio docente como herramienta de DPD no es un concepto nuevo, ya en 1997, Bird[6] destacaba sobre el mismo: “Supone una descripción de los esfuerzos y resultados de un profesor por mejorar su enseñanza, incluyendo documentos y materiales que en conjunto muestran el alcance y la calidad del rendimiento docente del profesor, al mismo tiempo que operan también dentro de los esfuerzos por mejorar los centros educativos y la enseñanza en cuanto profesión”.

Desde nuestro punto de vista el porfolio es la herramienta de reflexión docente por excelencia. Bajo el paraguas de las competencias y estándares profesionales, los profesores reflexionan sobre su desempeño en el aula y cómo mejorarlo continuamente marcándose sus metas de mejora vinculadas al incremento del aprendizaje de sus alumnos.

Es evidente que el porfolio por sí mismo no produce necesariamente un aprendizaje profundo, como tampoco lo garantiza solo la reflexión individual. El porfolio debe enmarcarse, como hemos dicho, en planes de formación adecuados y acompañamiento docente (ver Figura 3).

Figura 3. Acompañamiento docente

Fuente: Fundación Trilema

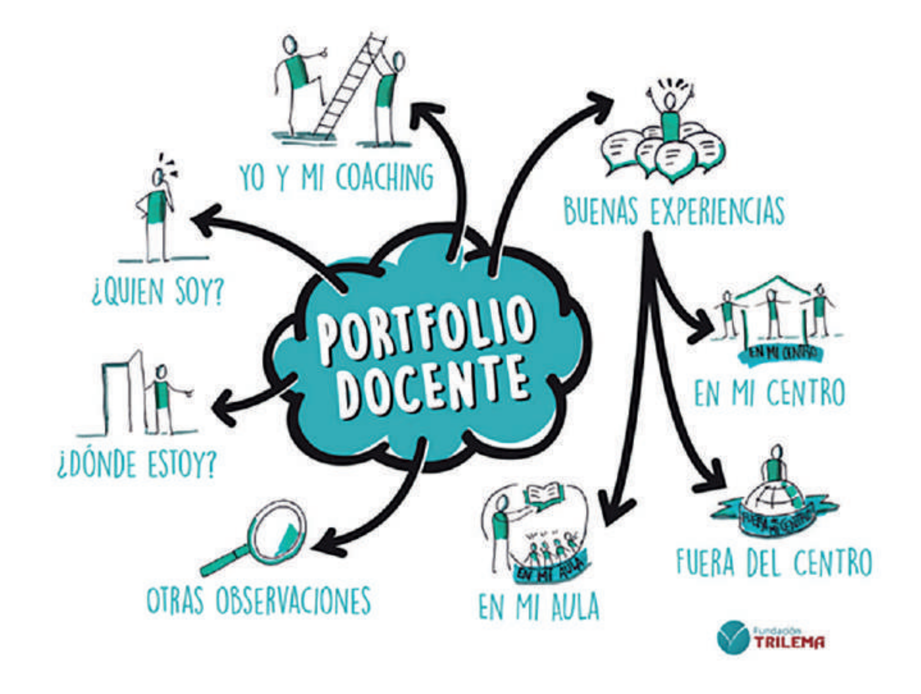
El porfolio promueve una práctica docente más reflexiva a través de la autoevaluación, buscando evidencias y realizando propuestas de mejora con objetivos y acciones concretas. Es, quizás, la herramienta más importante para el DPD, ya que permite documentar, evidenciar y reflexionar sobre el resto de iniciativas llevadas a cabo en el proceso de mejora. Para ello debemos cuidar:

→ Que esté diseñado para promover una práctica reflexiva.
→ Que plantee generación de metas de mejora orientadas a la práctica.
→ Que muestre evidencias del avance del aprendizaje de los alumnos.
→ Que fomente la cooperación con otros docentes en la reflexión.

6 BIRD, T. (1997). El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades. En J. MILLMAN Y D. HAMMOND (Eds.), Manual para la evaluación del profesorado (332- 351). Madrid: La Muralla.

En la Figura 4 se representa el esquema de porfolio que trabajamos e impulsamos desde la Fundación.

Figura 3. Esquema de porfolio docente



3.5. Entrevista directiva.

Si bien el porfolio docente es el pilar donde descansa toda la reflexión profesional, la entrevista directiva es el otro punto de apoyo fundamental para que los planes de DPD sean una realidad. Sin un adecuado seguimiento directivo de todas las herramientas puestas en práctica y de toda la organización propuesta, el plan puede, por un lado, quedar en "papel mojado" o, por otro, no cumplir los objetivos pretendidos por falta de profesionalidad en el enfoque de las entrevistas.

En el primero de los casos nos podemos encontrar con planes aparentemente bien diseñados, herramientas completas y bien construidas, incluso experiencias iniciales de observación de aula, que al no ir acompañadas de un seguimiento sistemático por parte del equipo directivo o responsables del DPD, decaen en su tensión de perfeccionamiento personal y profesional. Todas las herramientas expuestas pueden tener un efecto positivo aislado, más no tendrán consideración de "plan" si no va acompañado del seguimiento sistemático de sus responsables. En este sentido, una vez propuestas las herramientas, definido el porfolio docente del centro y pautados en calendario los momentos de observación de aula, deben también definirse los momentos de acompañamiento directivo.

Los responsables del DPD del centro tendrán entrevistas de seguimiento apoyándose en el porfolio docente, en el que estarán identificadas las metas de mejora y las evidencias de fortalezas desde el marco reflexivo de los estándares docentes. Sobre ellos y sobre las experiencias de observación de aula, hermanamientos y coaching, los directivos realizan estas entrevistas con vistas a apoyar el crecimiento profesional continuo de sus profesores.

Como hemos señalado anteriormente, estas entrevistas deben tener un enfoque profesional. Tal y como recoge la Fundación Wallace (especializada en liderazgo escolar) en su documento *Los directivos escolares como líderes. Guiando a las escuelas hacia un mejor marco de enseñanza aprendizaje*,[7] los líderes escolares deben desarrollar sus capacidades y las de otros como docentes, apoyándoles en su aprendizaje continuo, dándoles feedback sobre su trabajo para que puedan mejorar continuamente. Esto no solo se establece desde la creación de cultura colaborativa y reflexiva en el centro, sino que también se juega en la entrevista directa con los docentes, siendo capaz de enfocar sus diálogos sobre los aprendizajes de los alumnos en la escuela y clases concretas, así como promoviendo la reflexión de mejora continua.

Este tipo de entrevista posee características específicas que la diferencian de las directivas de otro tipo de empresa. La escuela y los docentes requieren de experiencia y autoridad de aula, además de las habilidades comunicativas y de liderazgo comunes a cualquier otra organización. En una escuela, un líder que acompaña:

- → Enriquece el uso de recursos.
- → Hace un seguimiento de la correlación entre el aprendizaje de los alumnos y las medidas educativas que se toman.
- → Asesora sobre el currículum.
- → Asesora sobre metodologías apropiadas.
- → Apoya la eficacia del aula.
- → Acompaña el desarrollo profesional de forma personalizada.
- → Colabora con el proyecto educativo del centro.
- → Es un elemento catalizador del cambio.
- → Fomenta el aprendizaje constante.

Cuidar el propio desarrollo profesional directivo y, más concretamente, el enfoque de las entrevistas de seguimiento profesional, es de vital importancia para no hacer de un plan solo una planificación previa, sin posibilidades de cambiar la cultura reflexiva de los docentes en el centro ni promover su DPD.

4. PROFESORES LÍDERES DE APRENDIZAJE

Vivimos un momento crucial en la escuela, un tiempo de transformación profunda que no acabará. Aprender a vivir el cambio constante será necesario para la supervivencia de la escuela si queremos que siga siendo un agente educativo más en nuestra sociedad. El reto no es fácil, pero sí apasionante. Cada profesor deberá ser líder para sus alumnos, líder de sí mismo y saber liderar en equipo. Pero, especialmente necesitamos escuelas que y profesionales expertos, líderes, en el aprendizaje escolar.

Los profesores y profesoras que día a día convivimos con los alumnos en las aulas conocemos muchos de los resortes que pueden hacer generar la chispa del aprendizaje. Por eso, si se tiene que dar un cambio en la escuela, debemos ser los profesores los que situemos el aprendizaje como eje de mejora continua y reflexión. Las escuelas y el sistema educativo deben ofrecer la posibilidad de ayudar a excepcionales docentes a convertirnos en agentes de cambio, cada vez más preparados, reflexivos y competentes para trabajar en el día a día con nuestros alumnos.

---

7 Op. Cit.

Los docentes, líderes del aprendizaje en su escuela, son profesionales que sienten que nunca ha aprendido lo suficiente para desempeñar su trabajo, que su pasión por el alumno, por enseñar, por el aprendizaje, por saber guiarlos y acompañarlos, le despierta el interés constante por descubrir nuevas maneras de extraer lo mejor de cada uno de ellos.

CAPÍTULO 9

Propuestas para un nuevo modelo de profesión docente

Colectivo Lorenzo Luzuriaga **(Aurora Ruiz y Ana Oñorbe)**

En el Colectivo Lorenzo Luzuriaga hemos realizado en los últimos años diversos seminarios sobre la profesión docente, concretamente sobre la formación inicial y permanente, el acceso a la función pública, la dirección de los centros y la evaluación del profesorado, conscientes de que un sistema educativo de calidad sólo es posible con un profesorado altamente cualificado.

Nuestra finalidad era hacer una llamada de atención para que la atención al profesorado fuese prioritaria en las políticas educativas futuras. En este sentido aspiramos a que la formación inicial docente no sea decidida sólo por los intereses de los diversos grupos corporativos que existen en la Universidad, que la formación del profesorado sea de verdad permanente a lo largo de su vida profesional, que se facilite la innovación y la investigación pedagógica y metodológica, que en la profesión docente ingresen candidatos mejor preparados, que la selección del profesorado de la enseñanza pública sea mucho más rigurosa que en la actualidad y que la evaluación de la actividad docente sea una realidad.

Algunos de los análisis y propuestas realizadas a lo largo de estos seminarios constituyen el presente artículo. Reflexiones y aportaciones más extensas están publicadas y recogidas en la página web, colectivolorenzoluzuriaga.com

1. LA FUNCIÓN DOCENTE

El modelo de profesión docente debe estar acorde con el modelo educativo establecido, que viene determinado por los fines asignados a la educación en la Constitución, en las leyes educativas y en su desarrollo normativo.

Si nos atenemos a la lectura de la Constitución española el fin primordial de la educación es *"el pleno desarrollo de la personalidad humana"*. Un fin que obliga al sistema educativo a facilitar a todos los alumnos y alumnas el máximo desarrollo de sus capacidades evitando que se vean disminuidos u obstaculizados por cualquier circunstancia de carácter social, geográfico, étnico o cultural.

El colectivo tiene cierta perplejidad, sin embargo, sobre la falta de desarrollo tanto normativo como conceptual de este precepto. Parece como si su utilidad fuese la de adornar, un tanto grandilocuentemente, el prólogo de las grandes leyes educativas, y no la de impregnar y servir de hilo conductor a toda la normativa y actividad educativa. Planteada la cuestión de otra forma nos podríamos preguntar cuántos docentes son conscientes de que el primer fin de su cotidiana actividad profesional es el de favorecer y potenciar el pleno desarrollo de los alumnos y alumnas y a no considerarlos como meros sujetos pedagógicos conceptualizados

en términos de "mero aprendizaje", sino que debe tener en cuenta su contexto biográfico e histórico con el fin de que la enseñanza no sea ajena a sus experiencias vitales.

Un segundo fin es la asignación instructora que determina el artículo 2 de la LODE, *"La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos" y "La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales".*

Alrededor de estos mandatos deben articularse las funciones del docente y las competencias que le son necesarias teniendo en cuenta, además, los profundos cambios habidos en la sociedad actual, en la que tanto papel juegan el conocimiento y la información y en la que se exige al profesorado responsabilidades muy amplias y muy diversas.

El tema de fondo es determinar el perfil y las funciones del profesor necesarias para asumir estos mandatos, el educativo, y el instructivo, al día de hoy. ¿A qué modelo educativo y a qué sociedad deben responder? ¿Han de ser compatibles con un modelo escolar democrático o con un modelo autoritario? ¿Qué nuevo modelo docente es necesario para la transformación de la escuela transmisiva, autoritaria y burocrática, en una escuela democrática de aprendizaje?

Sin duda se requiere que el docente tenga una formación polivalente, que no sólo domine los saberes -contenidos y pedagogías- propios de su ámbito de enseñanza, sino que sea competente para adaptar el currículo a la diversidad del alumnado, para desarrollar proyectos innovadores en cooperación con otros docentes, y que sea capaz de contribuir a que los alumnos y alumnas desarrollen aptitudes críticas y pensamientos propios. Por otra parte, la sociedad de la información y la comunicación obliga al profesorado a conocer y utilizar los nuevos recursos al servicio de su alumnado, enseñándoles a seleccionar y a procesar la abundante información que a través de tantos medios reciben.

La transmisión de saberes y competencias básicos deben superar una visión academicista de la enseñanza y facilitar un aprendizaje relevante, ofreciendo al mismo tiempo una educación en valores constitucionales y de convivencia, un modelo de ciudadanía que contrapese el individualismo feroz y las pulsiones de la sociedad de consumo.

2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

.

La formación del profesorado es una de las asignaturas pendientes de la democracia española. Resulta urgente una reforma profunda que aplique, de modo sistémico, un modelo global de formación docente, que contemple que competencias deben ser objeto de aprendizaje en la formación inicial y cuales se aprenden a través de la práctica de enseñar.

Debe existir coherencia entre lo que los docentes aprenden y cómo lo aprenden, y lo que se les pide en las aulas. No es posible exigirles que realicen funciones si no han sido preparados adecuadamente, tanto a nivel de contenidos como de competencias

A pesar de las reformas planteadas en las leyes educativas la situación real de la formación del profesorado apenas se ha modificado desde 1970, lo que deja una sensación de fracaso.

La formación inicial de los maestros se mantiene en general en todas las universidades con una metodología muy alejada de la que propicia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (Bolonia). Salvo algunas excepciones, los profesores encargados de la formación inicial de los maestros no ponen en práctica un trabajo en equipo, ni nuevas metodologías, ni colaboran en proyectos de trabajo conjunto con los maestros de las escuelas que reciben a los alumnos en prácticas.

Respecto al currículo de la formación que se imparte a los maestros, casi todas las universidades dedican los créditos de libre disposición a incrementar la formación psicopedagógica. Se presta poca atención a las didácticas específicas, que tienen sólo una duración cuatrimestral y generalmente los profesores de didácticas no son especialistas con conocimiento directo de la práctica del aula.

Por lo que se refiere a las prácticas, que deberían tener como mínimo un año de duración, han quedado reducidas a un cuatrimestre en los centros, y a una memoria que se evalúa de manera burocrática. El tutor de prácticas del centro docente, excepto casos particulares, no tiene ninguna relación con los profesores del centro de formación inicial, ni recibe ninguna formación específica, ni ningún incentivo, ni siquiera una acreditación.

La formación inicial del profesorado de secundaria ha sido más escandalosa en cuanto la incapacidad de aplicar lo legislado. El CAP de 1970 vigente hasta 2012 ha constituido hasta hoy la única formación pedagógica de más del 90% del profesorado de secundaria. Respecto a los másteres recientemente implantados existen dudas fundadas sobre la organización del período de prácticas ("Practicum"). El profesorado en ejercicio en los centros de prácticas que actúa como tutor no supera ningún tipo de selección previa, ni recibe compensación alguna por su trabajo. El nivel de los centros en los que se dan las prácticas es similar al resto de colegios e institutos del país, no existiendo prácticamente ninguna coordinación entre estos centros y las facultades de Educación.

Otro factor que complica la situación es la distribución de competencias entre las autoridades educativas y las universidades, así como la incapacidad de armonizar la disparidad de intereses que se entrecruzan en este asunto: por una parte, el Gobierno define los perfiles de la formación inicial, por otra, las universidades establecen los planes de estudio de los grados correspondientes y controlan y evalúan la fase de prácticas; finalmente, las Comunidades Autónomas se ocupan de organizarlas en sus centros y, por tanto, de designar a los tutores.

En las facultades que proporcionan los conocimientos para ser profesores de educación secundaria se da una buena formación académica pero es clamorosa la ausencia de formación pedagógica y didáctica. El profesor de secundaria no puede ser hoy un simple transmisor de los contenidos de la materia que se le encomienda porque su misión no consiste sólo en impartir dicha materia, sino también en educar a su alumnado

Consideramos que todo el profesorado debería recibir una formación común generalista e interdisciplinar, con independencia de adquirir una especialización en función de los niveles y ciclos educativos: educación infantil, educación básica – primaria y secundaria obligatoria- y educación posobligatoria –bachillerato y formación profesional.

La formación docente no puede ser academicista: tiene que centrarse en la adquisición de saberes y competencias básicos, pero la política de formación inicial del profesorado tiene que vincular la teoría con la práctica. Es importante promover la cooperación entre los centros de formación y los centros de enseñanza,

configurando equipos mixtos formados por docentes procedentes de ambas instituciones, estableciendo de este modo un canal de relación fluido entre la universidad y la escuela. Hay que formar al profesorado en el espíritu de cooperación, fomentando y preparando para el trabajo en equipo

Se debe modificar el modelo de especialidades en la enseñanza y para ello facilitar la adquisición de varias especialidades por cada profesor, adaptándose mejor a las necesidades de los centros.

En consecuencia, se propone:

1. Redefinir la función y el perfil docente, por parte de la Administración educativa, a fin de que la Universidad, encargada de la formación de maestros de educación infantil y primaria, y profesores de educación secundaria, adapte su programación a las nuevas exigencias de dicha función docente, revocando, si algunas universidades no las cumplen, la autorización para otorgar títulos cuyas directrices básicas, por tratarse de profesiones reguladas, corresponde a la competencia exclusiva del Ministerio de Educación.
2. Incorporar como profesores asociados de las facultades de Educación a docentes de educación infantil, primaria y secundaria con experiencia de buenas prácticas y de mejoras innovadoras acreditadas en las aulas.
3. Regular con mayor exigencia las prácticas como complemento de la formación teórica recibida en las facultades de Educación e incrementar como mínimo un año de duración para que pueda contrastarse la formación adquirida. Deberían realizarse mediante la creación de equipos mixtos formados por docentes de las universidades y de los centros en que se realicen las prácticas. Las Comunidades Autónomas deberán seleccionar a los centros en los que se van a realizar las prácticas y al profesorado tutor de las mismas por sus buenas prácticas, dotando a los centros de los recursos necesarios para que puedan realizar dicha función (disminución de las ratios, profesorado de apoyo, etc.), y ofreciendo al profesorado una compensación por este trabajo. La aprobación de las prácticas ha de ser un requisito inexcusable para la obtención del grado.
4. Mejorar la selección del alumnado de las facultades de Educación para conseguir elevar la calidad y el prestigio de los maestros. Para ello se propone un triple "filtro", previo a la matriculación en dicha Facultad: un buen expediente académico; una prueba de madurez cultural y una entrevista en la que se pueda evaluar las aptitudes pedagógicas de los aspirantes a maestros.
5. Estructurar la formación inicial del profesorado de secundaria mediante una formación inicial disciplinar universitaria de tres años, más dos años de formación psicopedagógica, didáctica y práctica para cuyo acceso debería efectuarse una selección rigurosa.
6. Establecer un nuevo catálogo de especialidades docentes de profesores de educación secundaria que favorezca la multiespecialización para poder configurar profesores que atiendan a las necesidades de un currículo actualizado y flexible.
7. Favorecer al profesorado de formación profesional una experiencia laboral en el sector en el que va a impartir docencia, así como enfatizar la importancia del conocimiento aplicado y de los recursos didácticos como contenido formativo para los futuros profesores.

3. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

La formación permanente del profesorado, a pesar de estar considerada como un derecho y una obligación de todo el profesorado en las leyes educativas, ha estado poco presente en las prioridades del sistema educativo. Los organismos responsables -universidades y administraciones educativas- no han establecido una mínima cooperación en esta tarea para responder a una necesidad sentida por los mismos profesores.

La creación de los Centros de Profesores (CEP), regulados por R. D. 2112/1984, como "instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y mejora de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias" fue sin duda un intento de mejorar las competencias del profesorado en activo.

Más tarde, como consecuencia de la descentralización autonómica, los CEP han sido cada vez más heterogéneos, desapareciendo en algunas comunidades, desvirtuándose en otras y derivando en muchos a una fase de "burocratización y cursillismo", alejados de los fines para los que fueron creados. Incluso, en algunas Comunidades se han eliminado y creado otras instituciones más centralizadas que responden a líneas de formación para desarrollar determinadas políticas educativas: bilingüismo, TIC, equipos directivos, etc., sin contar en ningún momento con los intereses y necesidades de los centros o del profesorado.

En España, los cambios educativos y de la sociedad de los últimos años, exigían una actualización profesional constante (obligatoriedad hasta los 16 años, escolarización de poblaciones diferentes, atención a la diversidad del alumnado, zonas desfavorecidas, avances tecnológicos, distintas exigencias del sistema educativo, etc.) que las Administraciones educativas no han promovido satisfactoriamente y que se agrava al no fomentar, y a veces no permitir, que se consoliden y extiendan las buenas prácticas de determinados colectivos del profesorado muy innovadores que han existido a lo largo del tiempo. Por otra parte hay que destacar la ausencia de modelos de formación permanente del profesorado que sean coherentes y sistemáticos, que promuevan la renovación educativa, la innovación, la investigación y experimentación.

La formación permanente del profesorado a lo largo de su trayectoria profesional es una condición esencial de la docencia que ha de garantizar la adecuación de la función docente a la realidad del momento como consecuencia de la transformación continua de la sociedad. La forma de aprender de los alumnos, sus necesidades, características y circunstancias no son las mismas que hace años. También las circunstancias de cada centro escolar y su contexto justifican la necesidad de formación continua de los docentes. En general, se puede afirmar, que el modelo de formación continua existente hoy es poco acorde con la dinámica y las necesidades de los profesores y de los centros docentes.

Se precisa vincular la formación del profesorado con las necesidades de los centros docentes y con los proyectos de mejora de las escuelas. Los planes de formación deben adaptarse a los tiempos y a las necesidades actuales, vinculando la formación al centro en que se enseña. Es necesario recuperar la práctica docente como espacio privilegiado de formación y reflexión: Reflexionar sobre lo que se hace, sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave de aprender a enseñar. La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica es lo más importante.

Respecto de la formación permanente de los profesores de FP falta dar un mayor énfasis a modalidades de formación como "estancias en empresas", "intercambios de experiencias entre centros docentes a

nivel estatal e internacional", etc. Sería conveniente que la formación esté vinculada a los centros de referencia nacional de cada área profesional dependientes del Ministerio de Trabajo.

Se propone:

1. Regular la formación permanente como un derecho y un deber profesional especialmente cuando varían las exigencias de la función docente o se realizan cambios en la política educativa que exijan una actualización profesional que las Administraciones educativas deben garantizar, acreditar y controlar.
2. Promover modelos de formación permanente coherentes y sistemáticos, ligados a la carrera docente, fomentando la renovación educativa, la innovación, la investigación y la experimentación.
3. Garantizar, en los correspondientes convenios de la Administración con la Universidad para los programas de formación permanente, la vinculación de las universidades con los centros escolares
4. Vincular la formación del profesorado con las necesidades del alumnado y con los proyectos de mejora de los centros docentes. Los centros educativos deberían estar obligados a tener un plan de formación que desarrolle y aplique las directrices generales establecidas por las Administraciones educativas para la formación permanente, dando también respuesta a las necesidades de desarrollo profesional de los docentes.
5. Reforzar la autonomía organizativa de los centros para que se pueden adecuar a las nuevas necesidades: asignación racional del profesorado a los grupos de alumnos, utilización de las habilidades singulares de los docentes del centro, horarios que hagan posible el trabajo en equipo, etc.
6. La formación de los profesores debería realizarse dentro del horario laboral –lectivo y no lectivo- con la obligación y el derecho a dedicar algunos días al año a su formación

4. LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

La evaluación del sistema educativo ocupa un lugar cada vez más central en la mayoría de los países con la finalidad de incrementar su calidad. La evaluación debe extenderse a todo el conjunto del sistema educativo, y así lo señalan los Organismos Internacionales.

La acción educativa requiere, para su funcionamiento y optimización, autocorregirse de forma continua en función de las posibles desviaciones entre los propósitos iniciales y los resultados reales. No se circunscribe sólo al estudiante como sujeto, sino también al propio sistema educativo en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en y dicha acción, entre ellos al proceso de diseño y desarrollo del currículo, a la organización y funcionamiento de los centros educativos y a la actuación profesional del docente.

La evaluación del profesorado, como toda evaluación, requiere precisar qué es lo que se quiere evaluar, los estándares y criterios para hacerlo, así como definir con precisión lo que es susceptible de mejora para elevar la calidad de la enseñanza. Hay que tener en consideración que la calidad es un concepto sumamente complejo del que caben diversas interpretaciones que condicionan el proceso de la evaluación. Puede ser entendida como producto económico y de eficiencia -relación resultados y costes- o como satisfacción de las necesidades de los ciudadanos. Por su complejidad no se debe limitar a los efectos o resultados, debe incorporar los contextos en que estos se sitúan, la valoración de los recursos con que se realizan, las variables contextuales, etc.

Los mejores sistemas educativos suelen tener el mejor personal. Pero para conseguirlo es necesario introducir métodos de mejora continua en la práctica docente y ello se ha de hacer a partir de evaluaciones diversas que proporcionen la información necesaria para orientar la práctica docente hacia una mayor calidad. La ausencia de un control sistemático de la labor del profesorado es algo habitual en nuestro sistema educativo.

El Estudio de la OCDE sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Talis 2013) venía a concluir que el 36% del profesorado español, desde sus inicios profesionales, no ha sido evaluado por método alguno, mientras que la media de los 33 países de esta organización es del 9%. España solo es superada en este aspecto por Italia, donde el 70% del profesorado nunca ha pasado por una prueba externa.

Actualmente, en todos los países, hay un gran debate sobre cómo realizar la evaluación de la función docente: si esta debe ser externa al centro, interna, o estándar a nivel nacional, según los resultados alcanzados por el alumnado, etc. Así como las modalidades de evaluación del profesorado según lo que se quiera evaluar:

a. Una evaluación diagnóstica es válida para acreditar al profesorado, por ejemplo, en su acceso a la profesión docente, para acceder a la dirección de un centro o para ser tutor de prácticas.
b. Una evaluación formativa, es imprescindible para conocer la práctica docente con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y los resultados de aprendizaje, ya que la acción educativa requiere, para su funcionamiento y optimización, autocorregirse de forma continua en función de las posibles desviaciones entre los propósitos iniciales y los resultados reales.
c. Una evaluación sumativa, serviría para establecer el nivel profesional del profesorado y el logro alcanzado por los estudiantes en función de la enseñanza impartida. También se utilizaría para la rendición de cuentas del profesorado

En cualquier modalidad elegida, una evaluación adecuada de la práctica docente debería diseñarse conjuntamente con evaluaciones diagnósticas del alumnado y con evaluaciones de centro puesto que la evaluación de la función docente es sólo una pieza, aunque básica, del sistema educativo y sin analizar y modificar otras sería difícil que se consiguiera producir una mejora significativa.

La evaluación del profesorado ha de ayudar a su desarrollo profesional y estar ligada con la carrera docente. Sin dimensión formativa, sin ofrecer oportunidades de desarrollo profesional y sin mostrar las mejores prácticas de las escuelas, ningún control será útil para contribuir a la mejora de la calidad de su enseñanza.

Se propone:

1. Avanzar hacia una cultura de la evaluación de la actividad docente. Para lo cual se precisa, además de consultar, debatir y negociar con todos los implicados en todo el proceso, utilizar estándares amplios, variedad de procedimientos, de evaluadores, y establecer los nuevos sistemas de evaluación con un carácter de experiencia piloto que permitan mejorar los procedimientos y ganar la confianza de los docentes.
2. No debe vincularse la evaluación del docente con el nivel de rendimiento del alumnado -ya sean por las calificaciones que otorga el profesor o las obtenidas por los estudiantes en pruebas externas- puesto que en los resultados de los alumnos influyen gran cantidad de variables de índole muy diversa.
3. La evaluación del profesorado ha de ayudar a su desarrollo profesional y estar ligada con la carrera docente. Sin dimensión formativa, sin ofrecer oportunidades de desarrollo profesional y sin

mostrar las mejores prácticas de las escuelas, ningún control será útil para contribuir a la mejora de calidad de la enseñanza. Para hacer de la evaluación docente un instrumento válido de mejora es necesario que entre los méritos reconocidos se contemple la valoración de la práctica del profesorado en el aula y en el centro.

4. La evaluación formativa, debiera ser obligatoria, es el único medio de reconducir con éxito, los procesos y estrategias de la acción educativa. Mientras que sería voluntaria la evaluación diagnóstica, vinculada con la promoción docente y con repercusión directa en el ejercicio de otras funciones, como por ejemplo para acceder a la dirección, a mentor del prácticum, a formador de formadores, o para realizar trabajos de innovación e investigación, etc. En ningún caso, la evaluación debería estar ligada directamente con incrementos salariales.
5. La evaluación de los docentes públicos es competencia de las Administraciones educativas que es quien los selecciona y los contrata, y de las empresas en el caso de los centros privados. A la Administración le corresponde:
   a. Fundamentar los referentes o indicadores de calidad y a partir de ellos la definición de niveles de competencia y el establecimiento de los criterios y estándares.
   b. Designar qué institución o a quienes corresponde ser los evaluadores del profesorado, ya se trate de una evaluación formativa o diagnóstica: expertos externos, inspección, agencias de evaluación, dirección o cargos del centro, alumnado, padres, autoevaluación…
   c. Consensuar cómo utilizar las evaluaciones en el futuro Estatuto y como se vinculan con la carrera docente. Y ante las demandas de objetividad, decidir cómo se pueden establecer mecanismos que garanticen la transparencia.

5. EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA

En cuanto al acceso a la función pública docente, mediante la superación de un proceso selectivo -el concurso oposición- que ha de regirse por los principios de igualdad, mérito y capacidad, en la realidad se aparta sustancialmente de los deseos expresados en la norma.

Los temarios por los que se rige la oposición han envejecido demasiado, siguen siendo los de 1993, regulados por la orden de 2012 que derogó las de 15 de noviembre de 2011 que los modificaban. Es significativo que, al volver a los viejos temarios de 1993, se hayan recuperado solo los relativos a la especialidad dejando fuera todo lo referente a los relativos a conocimientos de legislación educativa, organización de centros, programación, etc.

En la fase de concurso, los baremos de méritos se conciben y aplican de manera mecánica. Se puntúa “al peso”: tantos puntos por título académico alegado, tantos por año de servicios demostrado; y ello, con independencia de que los títulos alegados sean más o menos adecuados a la labor que se quiere desempeñar.

En cuanto a la fase de prácticas -ese primer año de prácticas en la docencia establecido por la LOE-, que permitiría calificar como NO APTO al candidato que no las realizara de manera satisfactoria- se ha convertido en un mero trámite que pocos se toman en serio.

Por otra parte, no se establece un mínimo protocolo de acogida y de apoyo a los nuevos profesores que les permita sentirse parte de un colectivo que les ayude a afrontar con un mínimo apoyo las dudas y la inseguridad de los primeros pasos en el ejercicio de una profesión.

Tenemos, así, un mecanismo de acceso poco eficaz para el fin que se propone -seleccionar a los más capacitados para el oficio de profesor. Se precisaría introducir algunas modificaciones en el modelo actual de concurso-oposición.

Se propone:

1. Actualizar los temarios y darles un formato práctico que permita el opositor demostrar su capacidad para la actividad docente.
2. Mejorar la fase del “concurso”, repensando los méritos a acreditar y la forma de verificarlos y valorarlos.
3. Reestructurar la fase de “prácticas” determinando los objetivos que se persiguen con esta fase, quiénes serán los responsables de supervisar y valorar la actuación de los nuevos profesores, así como los criterios que se emplearán para seleccionarlos.
4. Establecer procesos reglados de acogida y apoyo al profesorado novel como parte integrante de su proceso de formación.

6. LA CARRERA DOCENTE

Es urgente establecer una carrera docente digna de este nombre, una carrera que nunca ha tenido el profesorado en España. La carrera docente supone una concepción del profesor como educador y como mediador del proceso de aprendizaje, lo que supone una profesionalidad específica para cada nivel educativo.

Para establecer la carrera docente se precisa determinar qué elementos cuentan para el mérito docente, no solo la antigüedad, haber ejercido en puestos directivos, los certificados de asistencia a cursos o la adquisición de titulaciones más altas que las necesarias, sino que deben unirse al ejercicio de la acción educativa en situaciones de especial dificultad, la participación en proyectos innovadores, la contribución en la formación del profesorado novel, etc, elementos, muchos de ellos, que debieran estar acreditados mediante la evaluación correspondiente.

Una carrera docente exigente y ambiciosa supone poner fin a la uniformidad de las retribuciones, establecer una diversidad de incentivos de todas clases y diseñar una cultura de la evaluación. En cualquier caso, los incrementos retributivos y los incentivos profesionales no deben ser uniformes. Deben aplicarse en función de tareas, méritos y responsabilidades, comprobados objetivamente.

Debe ser voluntaria en parte pero también se hace necesario evaluar algunos mínimos exigibles a los docentes de todos los niveles. Deben dignificarse las condiciones de trabajo de los docentes: departamentos bien dotados, recursos didácticos, descarga de tareas burocráticas rutinarias

Urge un Estatuto de la función pública docente adaptado a los retos existentes. Es en este marco en el que debe encuadrarse la carrera docente. La evaluación del desempeño de la tarea docente tiene que estar vinculada con el Estatuto de la función pública docente -los gobiernos se afanan en la elaboración de numerosas leyes pero no han promulgado en toda la democracia este estatuto.

7. LA FUNCIÓN DIRECTIVA

Conscientes de la importancia de la Dirección de los centros en los diferentes niveles educativos para conseguir una mejora de la calidad educativa es preciso dignificar y cualificar la dirección de los centros escolares.

Proponemos una modalidad de dirección profesional participativa, orientada a garantizar una mayor eficacia en la consecución de los objetivos educativos de los centros.

Un elemento básico sería la formalización de un EQUIPO DIRECTIVO como Órgano Colegiado de Gestión del centro bajo la presidencia y dirección del director.

La concepción participativa de la dirección exige una estructura y organización de los centros de carácter democrático, que garantice la participación de profesores, familias y alumnado en la gestión del mismo. En consecuencia, se precisa establecer una modificación de las funciones de los diferentes órganos individuales y colegiados que intervienen en los centros, ya sean de dirección o de coordinación didáctica, que deberán quedar reflejados en un nuevo Reglamento Orgánico de Gestión de los Centros. Asimismo, es preciso que los centros dispongan de suficiente autonomía para definir su modelo de gestión pedagógica y desarrollo del Proyecto Educativo del Centro, en el marco normativo que establezca la Administración Educativa correspondiente. El equipo directivo debiera compaginar la función directiva con la labor docente, según las circunstancias y el tipo de centro.

Consideramos que hay una serie de elementos de la dirección de los centros que necesitan una modificación y regulación nueva para que los centros educativos mejoren sustancialmente. Concretamente nos referimos a la normativa sobre: Las competencias y las funciones del director y de los miembros del equipo directivo; la formación inicial y requisitos para acceder a la dirección ; el sistema de acceso a la dirección; la permanencia y cese en el ejercicio de la función directiva; el plan de formación continua de los equipos directivos y la necesaria evaluación de la función directiva. Aspectos sobre los que nuestro colectivo tiene propuestas concretas recogidas en la página web, colectivolorenzoluzuriaga.com

CAPÍTULO 10

El profesor, la pieza clave de la escuela que queremos

Escuelas Católicas **(José Mª Alvira, Irene Arrimadas y Eline Lund)**

Somos conscientes y creemos firmemente en el poder de la educación para construir una sociedad mejor en un porvenir incierto. En este mundo social y económico cada vez más flexible, global y cambiante, en el que la vida económica, política y social se ha tornado altamente diversa, no se puede corresponder con una escuela que enseñe lo mismo a todos, y menos si lo hiciera de manera rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática. El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante.

Es clave replantearse cómo se sitúa la escuela hoy, porque se ve desafiada en su capacidad de respuesta a estos retos, lo que la lleva a plantearse su por qué, su para qué e, incluso, su razón de ser.

Este escenario parece requerir de nuevos métodos educativos, nuevas competencias y nuevos roles, pero queda la certeza de que el profesor sigue siendo pilar de la educación. Sin embargo, sus funciones se han ampliado, llegando a ser más complejas y especializadas. En este cambio de época, ¿qué profesores necesitamos?; ¿y para qué escuela?

Hoy más que nunca es el momento de hacer propuestas que hablen de escuelas que mejoran el mundo y, junto a ello, es necesario hablar también de profesores maestros, que aúnan profesión y vocación, capaces de abrir la mente y el corazón de los alumnos; de profesores sensibles a lo que nos rodea, de profesores que inspiren, que ejerzan un liderazgo compartido… En definitiva, profesores que sean "auténticos maestros" que eduquen para el futuro, que eduquen para la vida.

1. VISIÓN DE LA EDUCACIÓN

Junto con nuestra larga experiencia educativa y nuestro concepto de escuela, es imprescindible, por tanto, reflexionar sobre nuestra visión de la educación, que se basa en la profunda y rigurosa comprensión de las tendencias científicas, tecnológicas, demográficas, normativas, sociológicas y políticas en las que estamos inmensos.

Para analizar el futuro de nuestras organizaciones educativas podemos empezar respondiendo a estas tres preguntas:

a. ¿Qué servicio educativo debemos seguir ofreciendo a nuestros alumnos para prepararlos para un mundo que se está construyendo día a día?
b. ¿Qué competencias necesitamos adquirir o reforzar como directivos y docentes para proporcionar esos servicios que intuimos en nuestros centros educativos?

c. ¿Qué necesitamos reconfigurar y cambiar de nuestras organizaciones para que todo ello sea factible?

Para responder a la primera pregunta, debemos tener en cuenta que estamos inmersos en una sociedad globalizada donde el conocimiento se construye exponencialmente y que está demandando nuevas competencias en el alumnado, haciendo necesaria la puesta en práctica de un sistema educativo que posibilite su adquisición. Este cambio pedagógico requiere lógicamente el desarrollo de nuevas formas de trabajar el currículo y la evaluación, la interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la organización pedagógica, y, cómo no, también el diseño y creación de los espacios de aprendizaje (entendidos en sentido amplio, donde las TIC son un gran aliado). En estos momentos, el profesorado, más que nunca, debe ejercer su papel docente basado en la responsabilidad de afrontar el reto de la personalización del aprendizaje y del liderazgo del proceso de enseñar a aprender. Para ello precisa de una formación inicial y permanente adecuada, y una reflexión continua sobre su propia práctica. Sus renovadas funciones no se pueden ejercer en soledad, sino desde claustros cohesionados a través de un proyecto educativo participativo que ponga en práctica la misión y la visión de nuestros centros para la construcción de la sociedad de hoy y de mañana.

La respuesta lógica a la segunda pregunta es que el rol del maestro está evolucionando hasta llegar a ser el de un entrenador de los estudiantes que desempañaría para ellos el papel de proveedor, organizador y gestor de su aprendizaje, y que debe personalizar su entorno educativo desde la experiencia. En muchas de nuestras escuelas hay maestros que ya dedican más tiempo a la tutoría y a facilitar el proceso de aprendizaje de los individuos o pequeños grupos, que directamente a impartir lecciones. La atención a la individualidad de cada estudiante para personalizar el aprendizaje de cada niño tiene que estar basada en las habilidades de diagnóstico del docente, de forma que puedan adaptar las diversas metodologías al nivel de competencia conseguida por cada uno.

La respuesta a la tercera pregunta es muy simple y compleja a la vez. Vemos que nuestro entorno educativo está continuamente cambiando, y por ello, no podemos funcionar con esquemas de respuesta cerrados. Si queremos ser escuelas que sepan afrontar los cambios necesarios para educar en clave de futuro, la llave está en la innovación. Innovar es una forma diferente de abordar las cosas para mejorarlas, y se hace necesariamente en colaboración con otros. De aquí surge la importancia de la inteligencia colectiva y de aprender en equipo: cada miembro de la organización puede generar valor e innovación.

No cabe duda de que el papel del líder en la configuración de una organización es clave pues debe ser capaz de recoger, provocar, facilitar, orientar y relanzar las ideas de muchas personas, y siempre haciéndoles partícipes. De este modo, no solo es necesaria la lente angular del líder para intuir e imaginar el futuro, sino una multitud de lentes reflexionando, llevando a la práctica, evaluando y volviendo a poner en práctica distintos paisajes y proyectos con el mismo objetivo o misión.

Así, también la innovación es una cuestión de actitud emocional para crear hábitos colaborativos desde la visión de cambio que tengamos. Podríamos decir que el motor de la innovación tiene tres ejes: saber, poder y querer. Los centros educativos innovan a través de un sistema de aprendizajes coordinados entre la acción colectiva y la individual, donde su base de conocimiento parte de muchas fuentes y, tras contextualizar ese conocimiento, ponen en práctica las transformaciones (curriculares, de roles, de organización y planificación, de espacios). También las evalúan en equipo para aprender de la experiencia a través de la reflexión y debate, en una retroalimentación constante del proceso, donde el “querer” es fundamental y se fomenta generando

implicación, confianza y disfrute con lo que se hace. Esta educación que todos soñamos se hace posible con visión de futuro y sin perder de vista nuestro carácter propio, trayectoria y experiencia.

2. CAMBIO EN EL PARADIGMA DIRECTIVO Y DOCENTE

La cultura organizativa de las escuelas innovadoras está demandando nuevas formas de organización del trabajo educativo. Debemos innovar para cambiar y mejorar. Aun a riesgo de resultar demasiado esquemático y, por tanto, parcial y probablemente engañoso en lo que se refiere al modelo tradicional, este cambio de paradigma podría resumirse en la Figura 1:

Figura 1. Evolución del paradigma educativo

Desde el Modelo Tradicional	Hacia el Modelo Renovado
Profesor como instructor	Profesor como mediador del aprendizaje
Énfasis en la enseñanza	Énfasis en el aprendizaje
Aplica recursos didácticos hechos	Diseña sus recursos didácticos
Didáctica unidireccional (exposición)	Didáctica bidireccional (investigación)
Verdad y acierto como base del aprendizaje	El error como fuente de aprendizaje
Poca autonomía del alumno	Se fomenta la autonomía del alumno
Uso de las TIC al margen de la programación	Uso de las TIC integrado en el currículo como aliado de la metodología
Profesor aislado	Los profesores trabajan en equipo

Fuente: elaboración propia

Lo más valioso de cualquier centro educativo, sin lugar a dudas, son las personas que lo componen. Si queremos ofrecer lo mejor a los alumnos, la clave es tener buenos profesores: profesores que inspiran, crean magia, despiertan sueños, encienden pasiones, abren caminos y hacen crecer..., además de desempeñar la envergadura de tareas y responsabilidades que también han de asumir. Para desarrollar las competencias que requiere este nuevo paradigma educativo, es necesaria una estructura formativa completa que permita adquirirlas y reforzarlas.

3. FORMACIÓN INICIAL

Para responder a las necesidades actuales, el primer paso consiste en preparar al profesorado con una adecuada formación inicial y permanente.

La formación inicial permite construir la base de lo que el profesor ha de conocer antes de empezar su carrera docente. Es importante que la formación inicial contemple no solo los contenidos curriculares, sino también que prepare al profesor para las nuevas funciones que debe asumir y para las que se requiere una mayor cualificación y esfuerzo: trabajo en equipo, diseño y desarrollo de proyectos compartidos, nuevas competencias, configuración de culturas organizativas y climas emocionales motivadores para el aprendizaje, etc. con el fin de enseñarles los inicios del camino para llegar a ser educador ante los nuevos retos: a inspirar, acompañar y hacer crecer a cada alumno.

4. ¿UN «MIR EDUCATIVO»?

Vale la pena dedicar un espacio a la reflexión sobre esta u otras formas parecidas de formación inicial de los profesores. Efectivamente, en diversos foros educativos, así como en los programas de algunos partidos políticos, se viene manejando la posibilidad de establecer un período de formación teórico-práctica para los futuros profesores, una vez que estén en posesión del título universitario (grado o máster) y como condición previa al ejercicio de la profesión. La experiencia positiva en el ámbito sanitario sugiere este tipo de formación. Pero ¿es trasladable este modelo al ámbito educativo?

Un planteamiento posible sería la implantación de una prueba oficial de ámbito nacional para optar a esta formación y un período de prácticas tutorizadas y remuneradas. Finalizado dicho período de 1 o 2 años, el profesor tendría que optar por realizar una oposición e ingresar en la función pública docente o iniciar un proceso de selección en centros privados, concertados o no.

En un primer acercamiento a la propuesta, se podrían destacar las siguientes ventajas: supondría una mejor preparación de los profesores en ámbitos menos atendidos en la carrera o en el actual Máster de Formación del Profesorado, como es la acción tutorial individual y grupal, la atención a las familias, la educación en valores, metodologías, herramientas para el "manejo" de conflictos...; contribuiría a dignificar la profesión del maestro y de los docentes en general; permitiría conocer y valorar los aspectos vocacionales y actitudinales de los futuros profesionales y de contrastar las aspiraciones de estos con su posible identificación con un proyecto educativo determinado.

Sin embargo, también se pueden plantear argumentos en sentido contrario. La mejora debería venir de la calidad y dignificación de los estudios en las facultades de Educación y escuelas de Magisterio, de la formación que conduce al Máster de Formación del Profesorado, así como del contenido de las prácticas previas a la titulación de los alumnos. Por otra parte, habría que definir bien las condiciones (remuneración, costes, duración, funciones de los profesores en prácticas, papel de los "tutores" de estos profesores...) para que realmente llegara a ser una extensión teórica y práctica de la formación del profesorado, tanto de los maestros como de los profesores de Secundaria.

En cualquier caso, para poder tomar una postura decidida por esta opción, que parece interesante en principio, habría que especificar previamente las condiciones de su realización. Convendría, por otra parte, contrastarla con la experiencia de otros países europeos con solvencia en materia educativa sobre la formación de los profesores.

5. PERIODO DE INDUCCIÓN

El periodo de inducción es una vía para reforzar el desarrollo eficaz de las funciones del profesor, permitiendo la inmersión sucesiva en distintas responsabilidades y la adquisición progresiva de competencias docentes. Además de ayudarle a adquirir buenas competencias didácticas, pedagógicas y metodológicas, es la ocasión para profundizar en las habilidades que más inciden en la adecuada incorporación de nuevos profesores: factores emocionales, gestión de aula, herramientas, cómo conectar con el alumnado...

Comenzar la docencia en un centro también supone introducirse en un grupo humano inmerso en una tradición, con una historia y con normas escritas y no escritas, lo que podríamos denominar la "cultura del centro". Para que un nuevo profesor pueda comprender la razón de los acentos educativos del mismo y de las acciones que especifican su estilo educativo, es importante que se le presenten los contenidos y la razón de ser del ideario-carácter propio del centro y de su proyecto educativo.

6. FORMACIÓN PERMANENTE

El perfil competencial del docente que necesitamos es el reflejo del perfil competencial de salida que buscamos para los alumnos. Si queremos formar a alumnos creativos capaces de encontrar soluciones a los retos de hoy y de mañana, necesitamos también a profesores creativos, y el único modo de lograrlo es a través de una formación permanente innovadora. En la innovación educativa nos estamos jugando la renovación laboral y el futuro desarrollo de nuestra sociedad, porque todo lo que ocurrirá en el futuro, está pasando hoy en nuestras aulas.

Si una característica fundamental del futuro del mundo laboral que se encontrarán nuestros alumnos el día de mañana es el aprendizaje a lo largo de toda la vida, así ha de ser también la realidad del profesorado. Pero no solo por eso: la complejidad y diversidad de las responsabilidades que asume un profesor hacen necesario que se forme a lo largo de toda su carrera profesional docente. Por otra parte, todos los dominios del saber, así como la pedagogía y la didáctica, son ciencias en continua expansión, y para maximizar el desarrollo profesional del docente y su impacto en el aula no es suficiente la formación inicial para mantenerse al día de lo que está pasando en educación. Así, la formación permanente es la respuesta a esta serie de necesidades.

Además de la formación en el ámbito pedagógico, la formación permanente no puede descuidar la actualización en los distintos campos del saber científico o humanista. Aun cuando un profesor no tenga que ser un experto capaz de dominar los últimos avances en la investigación que afecta a su ámbito particular, sí debe renovar sus conocimientos y mostrar interés por su especialidad (biología, filosofía, matemáticas, psicología, economía, historia, filología...). Solo así será capaz de transmitir no solo conocimientos, sino también pasión por el saber y amor a la búsqueda de la verdad.

El centro escolar es la organización donde se desarrolla el trabajo de profesores y alumnos y el lugar que debe servir de marco adecuado para crear una auténtica comunidad que aprende. Cada centro identifica y es consciente de sus propias necesidades en función de la visión que tiene y del perfil competencial del profesorado necesario para alcanzarla. De esta manera, puede diseñar planes formativos que permitan progresar en su tarea educativa y profundizar en lo específico de su carácter propio. Será asimismo relevante la aportación de la visión global de las organizaciones educativas, representantes de los centros o profesionales dedicados a la formación permanente. Estas organizaciones pueden aportar la perspectiva de cuáles son las necesidades

más urgentes del alumnado y del sistema educativo español, configurando un horizonte de trabajo de medio y largo alcance que enmarque adecuadamente las acciones a corto plazo y que evite caer en la improvisación o la inmediatez.

Como la formación permanente responde a la necesidad de atender constantemente a la formación docente, y no solo en momentos puntuales, es pertinente que la misma se estructure como un factor más de la tarea educativa del profesor, de forma que cada centro establezca una programación por horas para la realización de actividades formativas. La formación permanente está configurada para capacitar de forma estructurada a los educadores en determinadas facetas de su rol docente, pero también para cohesionar equipos de trabajo, un elemento clave en un contexto donde se requiere la colaboración de todo el claustro.

En el camino hacia un modelo de educación más personalizada se exige un mayor esfuerzo de reflexión compartida sobre las estrategias de innovación. Con esta visión, hace nueve años comenzó el movimiento “Por la innovación educativa”, liderado por Escuelas Católicas. Su objetivo es crear una red de aprendizaje, de formación permanente y desarrollo profesional que acompañe a nuestras sus entidades titulares en el proceso de rediseñar proyectos, generar recursos educativos, compartir y comunicar experiencias entre docentes y equipos directivos, todo ello encaminado a la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, a fortalecer las competencias de los educadores, y a reforzar la identidad de Escuelas Católicas.

7. ACOMPAÑAMIENTO

Nunca los profesores habían tenido acceso a formaciones de tan alta calidad como las de hoy. Ninguna de ellas, sin embargo, puede contemplar todos los contextos, factores y situaciones que pueden presentarse en un aula. La formación para la acción ya no es suficiente; necesitamos acompañar los aprendizajes de nuestros docentes para apoyar la puesta en práctica de lo aprendido. Además, hay que flexibilizar las posibilidades laborales para que un profesor en activo pueda ser parte del propio sistema educativo dedicándose a la colaboración, o a la supervisión y apoyo a otros profesionales. El futuro pasa por compartir conocimientos, experiencias y vivencias en red. No hay crecimiento en las instituciones sin el intercambio y la creación de estructuras de formación colaborativas.

En esta línea de mejora académica, metodológica, emocional y social, la configuración del acompañamiento debe conjugar estructuras internas y externas, desde los propios claustros y equipos directivos hasta expertos en determinadas temáticas y educadores de otros centros e instituciones.

Las herramientas que una institución o un centro pueden utilizar son diversas. A continuación, especificamos algunas de ellas:

- → Protocolos de observación de aula realizados por expertos o por los propios compañeros, que ofrecen al profesor visión y estrategias de cómo seguir creciendo profesionalmente. Estos protocolos pueden estar acompañados de rúbricas de evaluación.
- → *Mentoring* y *coaching*, con sus respectivas estrategias y herramientas, que permiten acompañar al profesor de manera dirigida o reflexiva hacia un objetivo determinado.
- → *Portfolios* digitales, como una herramienta de seguimiento y documentación de evidencias de las diversas prácticas educativas, de reflexiones de docentes y/o alumnos y del desarrollo de la carre-

ra vocacional como educadores. Los intereses y motivaciones, junto con los vínculos personales, son elementos clave en las metas formativas que se pueden planificar y cumplir.

→ Entrevistas individualizadas con el equipo directivo para la evaluación del desempeño docente y para favorecer la motivación y vinculación con el proyecto del centro.
→ Encuestas a alumnos y familias, que ofrecen información de una mayor fiabilidad acerca de la eficacia de las prácticas educativas frente a la evaluación del desempeño estudiantil; en esa misma línea podríamos encontrar a los *focus groups* con alumnos.
→ Hermanamientos, visitas, trabajo en red de centros compartiendo experiencias, conexión con universidades...
→ Protocolos de buenas prácticas, que permitan compartir conocimientos y experiencias, así como institucionalizar innovaciones que nacen en las aulas.

8. LA EVALUACIÓN, CLAVE DE LA MEJORA EDUCATIVA Y DE LA VALORACIÓN SOCIAL DEL PROFESORADO

Innovar en la formación exige combinar procesos formales e informales a lo largo de todas las etapas y contextos educativos que atraviesa cada profesor. Para que realmente se produzca una buena gestión del conocimiento en nuestras organizaciones, es necesario preparar un determinado escenario organizativo flexible y abierto, con el objetivo de que puedan adaptarse rápidamente a los cambios y a las nuevas dinámicas y demandas. Para ello es imprescindible no solo poner en práctica modelos de formación permanente basados en competencias, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación y con metodologías participativas, sino complementar dichas medidas con un buen seguimiento y evaluación del impacto en la práctica docente.

"Fomentar una carrera docente atractiva para el profesorado como incentivo y clave de mejora de la calidad y equidad educativas" es una de las principales conclusiones del informe de la OCDE *Docentes en Iberoamérica: análisis de TALIS y PISA 2015*, publicado por la Fundación SM el pasado mes de junio. Para dar respuesta a este reto, el modelo de evaluación que propone parte de un análisis profundo del contexto nacional e internacional y establece un completo programa de evaluación basado en siete competencias profesionales. Se expone la metodología más adecuada para la evaluación, el perfil de los evaluadores y las consecuencias del proceso, tanto para el acceso a la función docente como para los alicientes económicos y profesionales de los profesores evaluados positivamente. Se matiza, además, la idoneidad del posible MIR docente, y se propone un sistema de incentivos económicos para el profesor tras cada evaluación positiva.

Esta propuesta, que se ha consultado con diversos agentes educativos, anima a los responsables políticos, sociales y sindicales, así como al conjunto de la comunidad educativa, a debatir sobre estas cuestiones con la finalidad de alcanzar un acuerdo sobre las mismas y así contribuir a consolidar el compromiso profesional de los docentes, a incrementar su valoración social y a mejorar la calidad de la educación.

Efectivamente, consideramos que se deben crear indicadores de evaluación, mediante certificados o programas en los que se podrán inscribir los profesores y sus equipos. La valoración de estos compromisos no dependerá de los resultados absolutos, sino de la progresión y el proceso antes y después de cada proyecto. Además, se tendrán en cuenta las condiciones socio-demográficas y culturales de partida. En nuestra opinión, más que premiar la obtención de un título, se debería retribuir el desempeño profesional, tanto de cada docente como de los equipos de trabajo.

Estos procedimientos generarán reconocimiento social y público a los educadores que más se comprometan en la educación de sus alumnos. Además de mejorar la calidad de la educación en España, darán un amplio reconocimiento público a los centros que mayores compromisos asuman en esta línea, lo cual puede convertirse en un aliciente para los padres y madres que quieran llevar a sus hijos a esos colegios, para los profesores que trabajan o quieran trabajar en ellos y para los equipos directivos.

9. EL IMPRESCINDIBLE PACTO POR LA EDUCACIÓN

Desde la aprobación de pacto inicial y básico reflejado en la Constitución, el sistema educativo español viene siendo objeto de constantes reformas y contrarreformas. El sistema educativo ha soportado así siete regulaciones orgánicas sin consensuar en los últimos 35 años. Todas estas leyes han supuesto, en mayor o en menor grado, una revisión profunda tanto de la estructura del sistema educativo como de las metodologías y sistemas de enseñanza y aprendizaje.

Es evidente que los objetivos pretendidos por las reformas educativas no se alcanzan con la simple publicación de la ley y sus reglamentos en el Boletín Oficial del Estado o en los de las diferentes Comunidades Autónomas. En algo también hemos de estar fallando cuando todos reconocen que ninguna de estas reformas ha sido capaz de resolver el problema del fracaso escolar, síntoma del fracaso de nuestro sistema. Debemos dar solución a estos retos si no queremos ahondar más en nuestras deficiencias: una solución nueva, imaginativa y consensuada que pase por parar esta dinámica de reformas y contrarreformas que, de seguir, terminará por agotar definitivamente no solo su motivación y su paciencia, sino también la capacidad de reacción de centros, profesores, padres y alumnos. Debe ser una solución que pase por un deseable desplazamiento del debate educativo del ámbito político al mundo cultural y al de los profesionales de la educación. En definitiva, es necesario alcanzar un buen pacto por la educación si queremos conseguir una mejora estructural, duradera y profunda de nuestro sistema educativo, e instaurar un sólido modelo profesional docente que lo haga posible.

REFERENCIAS

Day, C. Pasión por enseñar. *La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Madrid: Narcea. 2011.

European Commission, Eurydice and CEDEFOP. Key data on teachers and school leaders in Europe. European Commission: Brussels. 2015

FERE-CECA y EyG. *Calidad, equidad y libertad en la educación. Propuesta educativa de Escuelas Católicas.* Madrid: FERE-CECA y EyG. 2007.

Hargreaves, A. y Fullan, M. *Capital profesional.* Madrid: Morata. 2014.

Revista Educadores. Monográfico abril-junio 2016, nº 258. *Re-diseñando el cambio pedagógico.* Madrid: FERE-CECA.

Vaillant D. y García C.M. *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea. 2010.

CAPÍTULO 11

Visión sobre el modelo de profesión docente: consideraciones y evaluación de los factores implicados en la educación actual

Asociación Mejora tu Escuela Pública **(Ana Hernández Revuelta)**

La asociación Mejora tu Escuela Pública (MEP)[1] somos una asociación de carácter civil, promovida por profesores, directivos, padres y madres de la escuela pública, sin vinculación a ideologías políticas y que nace hace más de doce años con la intención de lograr los siguientes objetivos:

- → Mejorar la sociedad por medio de la educación y el progreso de las personas.
- → Impulsar las mejoras educativas necesarias, buscando las cosas que nos unen en educación, por encima de las ideologías o sistemas corporativos, uniendo esfuerzos y trabajo en común de padres/madres y profesores, que son la clave de la mejora.
- → Potenciar la elaboración de proyectos educativos innovadores que mejoren los resultados académicos y educativos.
- → Dar a conocer a toda la comunidad educativa las experiencias que han servido para mejorar aspectos concretos de la escuela pública.
- → Ayudar a las familias en el proceso de educación de sus hijos proporcionándoles pautas y herramientas para una coordinación con los centros educativos.
- → Impulsar la profesionalización de los equipos directivos de los centros escolares públicos y promover la autonomía de los centros.
- → Defender una educación pública de calidad que respeta y prestigia la labor social de los profesores y que forma a los alumnos en el valor del esfuerzo, el trabajo bien hecho y en el ejercicio responsable de la libertad para su futura vida personal y profesional.

Para la consecución de algunos de estos objetivos, cada año convocamos un Concurso Nacional de Buenas Prácticas Educativas (este año hemos convocado la IX edición[2]) para alentar, dar a conocer y prestigiar el desarrollo de ideas y proyectos educativos innovadores llevados a cabo por cientos de profesores y profesoras en sus centros, gracias a los cuáles se obtienen mejores resultados académicos y educativos en los alumnos de la escuela pública.

Este Concurso de Buenas Prácticas es relevante para dar visibilidad y reconocimiento público a los centros premiados y a los profesores que trabajan con rigor. Difundimos las buenas prácticas que han servido

1 Mejora tu Escuela Pública: http://www.mejoratuescuelapublica.es/
2 Convocatoria IX Edición Concurso de Buenas Prácticas MEP:
http://www.mejoratuescuelapublica.es/eventos/eventos/convocatoria-concurso-de-buenas-practicas.html

para mejorar aspectos educativos concretos y coordinamos la replicabilidad de estos proyectos en otros centros con similares características, facilitando así que las buenas ideas se pongan en marcha en otros centros educativos. Para ello, hemos diseñado un Mapa de Buenas Prácticas que permite ver todas y cada una de las Buenas Prácticas recibidas, su contenido, objetivos, métodos y conclusiones. Se trata de facilitar el contacto de profesores de diferentes comunidades autónomas con el fin de poder extrapolar métodos y formas de trabajo.

Es aquí donde se puede apreciar cómo los docentes de los centros están deseosos de mostrar sus métodos a otros compañeros docentes de distintos centros e incluso de distintas ciudades y comunidades autónomas. Cada centro tiene sus características y particularidades pero por muchas que se tengan, son más numerosos los aspectos que los unen que los que los separan, de forma que siempre se pueden copiar ideas de proyectos y métodos utilizados en un centro determinado y extrapolarlo a otro, e incluir todas las variaciones necesarias para adaptarlo a las características del centro educativo en el que se quiere implantar. Además, aquí entra en juego la figura del *profesor mentor*, que acompaña al/los docentes/docentes en el proceso de implementación de la buena práctica educativa. Esta figura será esencial pues también aparecerá reflejada en los resultados de la encuesta llevada a cabo por REDE-Red por El Diálogo Educativo (que comentaremos más adelante), en la que los docentes consideran que la segunda forma más adecuada de formación continua para el profesorado es la "*Formación en réplicas de buenas prácticas validadas, impartidas por los profesores que las hayan desarrollado*"[3].

En las últimas convocatorias celebradas del concurso es frecuente encontrar que la Buena Práctica se ha realizado por los miembros de equipos directivos que, ante situaciones determinadas, buscan métodos y sistemas que luego quieren ser replicados por otros centros.

Este canal de comunicación e intercambio de buenas prácticas fue implementado a modo piloto en seis centros públicos de la Comunidad de Madrid durante el curso 2016/2017 gracias a la financiación de la Fundación COTEC, tras convertirse en una de las 16 propuestas seleccionadas en la primera convocatoria del Programa de Innovación Abierta (PIA), dirigido a descubrir y financiar, al margen de los canales habituales, grandes ideas sobre educación e innovación. La réplica se realizó en centros de Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional.

La difusión de buenas prácticas y la dinamización de su implementación y réplica se han convertido en un tema de tal interés pedagógico que, de hecho, la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid lo ha propuesto y reflejado como una de las líneas prioritarias en su programa de formación de profesorado.

Además, para MEP es importante cooperar con las administraciones educativas en sus Programas de Formación de Directivos de la escuela pública, para que docentes de gran capacidad pedagógica y académica, puedan adquirir las habilidades específicas que requiere la dirección de personas y sean motores de innovación y cambio de sus centros educativos.

Impulsamos la implicación de los padres/madres en el proceso educativo y celebramos Escuelas-Taller que les proporcionan herramientas para resolver dudas en su manera de actuar, clarificar objetivos, revisar estilos educativos, reafirmarse en las buenas actuaciones educativas, reconducir las equivocadas, descubrir

3 RED POR EL DIÁLOGO EDUCATIVO (REDE). *Encuesta sobre el modelo de profesión docente*.
[En línea] 2018.
http://cotec.es/media/INFORME_RESULTADOS_DEBATEDOCENTE-1.pdf p. 14.

posibles estrategias, y dar respuestas a los conflictos y dificultades con las que se encuentran día a día en la educación de sus hijos e hijas.

Nuestra web está diseñada como lugar en el que los docentes, las familias y los equipos directivos compartimos experiencias de mejora, recursos educativos de interés e intercambio de Buenas Prácticas Educativas entre los centros de todos los niveles que contempla el sistema educativo: Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Educación Especial, Educación de Personas Adultas, Enseñanzas Artísticas Superiores, etc.,

Con el objetivo de acercar estas prácticas entre centros se celebran Foros de Intercambio de Experiencias (aproximadamente dos/tres por año) en los que los centros que han realizado el proyecto son invitados al centro que quiere replicar la práctica y allí se reúnen con el claustro de profesores para explicar los pasos de implantación del proyecto, dificultades, recursos necesarios y demás cuestiones para garantizar el éxito de su puesta en marcha.

En los últimos años organizamos una Jornada Anual de Educación. Un foro abierto a todos los miembros de la comunidad escolar, donde se busca analizar, debatir y proponer soluciones a problemas y retos educativos concretos.

Nuestro contacto constante con docentes, equipos directivos, familias, y demás miembros de la comunidad escolar, hace que nuestra perspectiva sobre el modelo de profesión docente sea muy claro con respecto a la necesidad de un nuevo ordenamiento del sistema educativo como medio para garantizar una educación de calidad y una reformulación en la visión de la profesión docente y su profesionalidad.

Cientos de docentes de la escuela pública luchan día a día por sus centros y por sus alumnos para alcanzar logros, entendidos como éxitos educativos y docentes, a pesar de las grandes dificultades estructurales del sistema y las que derivan de la mala gestión de muchas administraciones. Los pactos, acuerdos y demás atajos que se estén intentando llevar a cabo no pueden estar siendo diseñados sin contar con la presencia de los docentes, que son los actores principales de la ecuación y artífices de los cambios educativos en multitud de centros públicos, que se convierten en referencia de centros educativos de la zona a costa del sobre esfuerzo de sus docentes, equipos directivos y familias.

En el documento que se redacta a propósito de la profesión docente, se puede observar la importancia que tiene la Formación del Profesorado, tanto la inicial como la permanente. Se trata de una formación absolutamente necesaria de revisión.

Los docentes nos encontramos, a diario, con la necesidad de resolver situaciones para las que nadie nos ha formado y de las que desconocemos su correcta gestión. Es aquí donde las Facultades de Educación y los Másteres de Formación del Profesorado deben introducir en sus planes de estudio ideas y/o métodos para enseñar a gestionar el aula real de cualquier centro educativo, sea del nivel que sea, no mermando la cantidad de conocimientos que se deben tener adquiridos al terminar los estudios de Grado o Máster.

En la encuesta llevada a cabo por REDE, en el análisis del ítem sobre las características que se consideran básicas para el perfil de un profesor en la actualidad, los propios docentes encuestados destacan seis: "*Conocimiento y aplicación de metodologías didácticas activas*" (78%) / "*Empatía y gestión emocional de los*

alumnos" (69%) / "*Gestión de aula*" (62%) / "*Conocimiento de la materia que se imparte*" (59%) / "*Trabajo en equipo*" (58%) / "*Estrategias de atención a la diversidad*" (45%)[4].

Para la consecución óptima de este último aspecto sería necesaria una revisión exhaustiva de todos y cada uno de los casos de los alumnos susceptibles de recibir esta atención individualizada, lo que solo puede conseguirse cuando los departamentos de Orientación cuentan con recursos materiales y humanos que lo facilitan, con el fin de evitar enfrentarse a situaciones dispares sin conocimiento especializado ni recursos para ello.

Situar el "*Conocimiento de la materia que se imparte*" como cuarto factor más relevante para las habilidades del docente de nuestros días denota la necesidad de enfocar el problema en la dotación de recursos que va más allá de lo exclusivamente académico para realizar un trabajo óptimo en las aulas. Esta adquisición de conocimientos en la materia se adquiere en los estudios universitarios de Grado y los demás factores señalados, apuntados como "*más relevantes y necesarios*" podían ser parte de la estructura de los estudios de Master, de tal que forma que el profesor novel poseyera conocimientos de ambos tipos al empezar su trabajo como docente. En ningún caso se debería reducir el conocimiento de la materia en detrimento del conocimiento de otros aspectos también relevantes. Los conocimientos en la materia son imprescindibles para un correcto control del aula.

La formación inicial debe ser fundamental en este aspecto, ya que la situación real es que los profesores noveles cuando llegan a un centro educativo a realizar su período de prácticas, desconocen completamente el funcionamiento de los centros, su organización, órganos colegiados, labores docentes, labores tutoriales y en el quehacer diario en las clases y todo el trabajo que hay que realizar fuera del aula y que también forma parte del horario lectivo (reuniones de departamento, reuniones de la comisiones de coordinación pedagógica, etc.,).

> *"Las tres cuartas partes de los docentes en España trabajan en centros donde el director considera que no existe un programa de iniciación profesional a la docencia y el 59% no tiene acceso a un sistema de guía y capacitación liderado por otros docentes (los promedios TALIS son 34% y 26%)"*[5].

En esta afirmación aparece de nuevo la necesidad, demandada por los docentes, de que exista una fase de acompañamiento o mentorización del profesor novel por parte de otro profesor.

Este aspecto se refleja en los resultados de la encuesta que ante el ítem: "*El actual Practicum para profesores noveles aborda adecuadamente la formación práctica de los futuros docentes*", los resultados de la encuesta reflejan que el 42% de los encuestados considera estar "*En desacuerdo*" y el 25% "*Muy en desacuerdo*", lo que suma un 67% sin contar un 20% que dice no estar "*Ni en acuerdo ni en desacuerdo*". El porcentaje de respuesta desfavorable es tan alto que obliga a una reflexión.

Urge, por tanto, una revisión de las relaciones entre la universidad y la escuela real. Los puentes o lugares comunes entre ambos niveles educativos deberían ser más estrechos e intensos, buscando fórmulas de encuentro para la formación y la actualización recíproca con el objetivo de mejorar la formación de los futuros profesores y promover la investigación educativa de forma conjunta. En los datos recogidos por la encuesta

---

4 RED POR EL DIÁLOGO EDUCATIVO (REDE). *Encuesta sobre el modelo de profesión docente*. [En línea] 2018. http://cotec.es/media/INFORME_RESULTADOS_DEBATEDOCENTE-1.pdf p. 7.

5 *Panorama de la Educación. Indicadores OCDE 2013. Informe español. Nota sobre el país*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional. [En línea] 2013. http://educalab.es/documents/10180/20601/TALIS2013countrynote.pdf/a1ad067a-1e59-472a-b226-dc2134a4e821 p. 1.

realizada por REDE, solo un 23% de los encuestados considera importante los Cursos/Jornadas de la Universidad en su formación como docente.

Sería necesario un replanteamiento de la estructura de sus planes de estudio, pudiéndose diseñar asignaturas que están estrechamente ligadas al día a día del aula y en cuya confección fuera un trabajo en equipo entre las universidades y los centros de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

Las universidades que ofertan los Másteres en Formación del Profesorado, deberían realizar una revisión en su estructura en cuanto a las funciones del profesor novel y el número de horas que los profesores que lo cursan deben cumplir en un centro educativo como parte de su formación, insuficiente para poder hacerse una idea clara de lo que significa e implica el desempeño de la labor docente. Además, el hecho de que estas horas impliquen una evaluación por parte del profesor tutor que determinará la aptitud el alumno para obtener citado Master supone un freno de cara a la motivación o curiosidad para abordar cuestiones por parte del profesor novel.

El método de selección de los profesores que serán tutores del Master también debería ser motivo de revisión. El acompañamiento y asesoramiento de un profesor novel por parte de un profesor del centro supone un gran cargo y una gran responsabilidad que se asume de forma totalmente voluntaria y, salvo en el caso de una universidad concreta, de forma totalmente gratuita.

La responsabilidad del profesor tutor y su seriedad en el proceso de acompañamiento no puede quedar relegada a un acto simbólico y altruista en el que, como en otros asuntos académicos, se presupone y se abusa de la buena disposición y la generosidad de los docentes, que durante casi tres meses se encargan de formar a un profesor novel, asesorarlo, corregirlo y evaluarlo con un reconocimiento administrativo mínimo y económico nulo.

En cuanto a la formación permanente del profesorado, los centros de Formación del Profesorado y los Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF) están trabajando mucho en ampliar su oferta formativa permanente para docentes de todos los niveles y materias, ofreciendo cursos, seminarios, etc., de muy diversa índole y cada vez más justados a las necesidades que expresan los docentes.

Una de las modalidades de formación más extendida es el Seminario, cuyo éxito radica en que son los propios centros educativos los que proponen el ámbito en el que se quieren formar a y con qué ponentes contar en función de sus necesidades particulares. Este es uno de los aspectos más relevantes, novedosos y acertados de la formación docente actual: los docentes del centro, que son los que más y mejor saben de sus carencias o necesidades, deciden en qué formarse. Este aspecto fue valorado por los docentes encuestados por REDE como el más adecuado para su formación, con un valor del 60%.

Además, también existen los Proyectos de Formación en Centros, que se solicitan por los centros de forma particular pero que exigen el visto bueno del claustro y un número mínimo de participantes o asistentes al proyecto. Esta modalidad permite que un centro educativo solicite formación para sus docentes en aquella área en la que se quiera formar y/o especializar, promoviendo que cada centro se diferencie en un determinado aspecto, diferenciándose de los demás y ofreciendo alternativas de aprendizaje a sus alumnos. Y este deseo o necesidad debe partir de los docentes que día a día trabajan en ese centro y saben qué necesidades tienen y tratan de formarse para combatirlas, siempre con el objetivo de mejorar la convivencia y el éxito académico de sus alumnos y, por tanto, de la comunidad educativa que lo compone.

Esta formación permanente llevada a cabo en los centros ayuda a los docentes a romper con la idea de una práctica solitaria, aislada y sin posibilidad de retroalimentación y diálogo profesional entre profesores (herramienta fundamental para la mejora de la práctica docente) como se refleja textualmente en la "Nota sobre el país" del informe OCDE correspondiente al año 2013 y según los datos arrojados por los informes internacionales PISA y TALIS:

> *"Menos de la mitad de los profesores en España (43%) afirma recibir información tras las observaciones de aula, y el 87% dice que nunca ha observado las clases de otros compañeros ni les ha proporcionado sugerencias y comentarios para mejorar (los promedios TALIS son 79% y 45%)"*[6].

En la encuesta realizada por REDE, en el apartado "*Las debilidades del actual modelo son…*", ante la afirmación: "*Los profesores trabajan de modo colaborativo*", el 38% de los encuestados está "*Muy en desacuerdo*" y el 42% "*En desacuerdo*". Este dato hace que sea necesaria una puesta en marcha de posibles métodos/formas/espacios de colaboración y de trabajo en equipo.

La posibilidad de confeccionar horarios laborales docentes en los que existieran espacios y tiempos para desarrollar trabajo en equipo, supondría una gran medida favorecedora de espacios de reflexión, coordinación y retroalimentación tan importante como necesaria.

El trabajo en equipo es el lugar en el que se establecen vínculos profesionales entre compañeros docentes que comparten objetivos y que ayuda a romper con la idea anteriormente mencionada de la soledad del profesorado ante el aula con la puerta cerrada y ajena al resto de los profesores, los alumnos y la escuela en sí. Se trata de un aspecto fundamental cuando se trata de profesores de un mismo centro pero es igual de importante plantearse esta retroalimentación entre profesores de distintos centros. La replicabilidad de cientos de Buenas Prácticas Educativas entre centros de distintas localidades, ciudades y comunidades autónomas, está proporcionando feedback intercentros muy interesantes y dignos de un estudio pormenorizado. Ser observado y observar cómo otros compañeros de profesión se enfrentan a situaciones semejantes a las que ocurren en el centro propio.

Este mecanismo de apertura de centros educativos a otros centros en forma de réplica, ayuda a adquirir una mirada y una perspectiva muy enriquecedora, además de contribuir a una creación de redes de centros interconectados metodológicamente que favorece los espacios de reflexión profesional y anula la concepción de la práctica docente individual y en soledad.

En la actualidad, se están poniendo en marcha redes de centros innovadores, promovidas por grupos de profesores y equipos directivos, que están dispuestos a cambiar el ritmo de sus centros y embarcarse en proyectos de innovación uniéndose a grupos de profesores de otros centros educativos con los que comparten intereses y con el objetivo de cambiar su realidad diaria, mejorar el rendimiento académico de su alumnado, mejorar la convivencia y también la relación entre profesores que comienzan a encontrar espacios de trabajo en equipo.

---

6 *Panorama de la Educación. Indicadores OCDE 2013. Informe español. Nota sobre el país*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional. [En línea] 2013.
http://educalab.es/documents/10180/20601/TALIS2013countrynote.pdf/a1ad067a-1e59-472a-b226-dc2134a4e821 p. 1.

Esta forma colaborativa de trabajar entre compañeros de profesión produce una espiral de mejora que repercute en los alumnos y familias día a día. Se trata de crear entornos de análisis y discusión docente de docentes para docentes y organizados por docentes.

Para la consecución de estos espacios de reflexión, también sería necesario un replanteamiento de las condiciones laborales de los docentes y una revisión de la autonomía de los centros educativos.

La mejora de las condiciones laborales pasaría, por ejemplo, por la necesidad de poner en marcha políticas educativas adaptadas a las necesidades de los centros reales.

La existencia de reformas y variaciones en las leyes educativas sin consenso y sin participación de los profesores como implicados principales, no contribuye a la mejora de nada. Y cuanto menos de la calidad educativa. Solo produce ambigüedad, desasosiego y siempre supone mucho más trabajo burocrático para docentes y equipos directivos. Tiempo que se deja de destinar a la atención y la búsqueda de soluciones y de mejora educativa de sus centros.

“Una cosa es la legalidad y otra la realidad. Los centros escolares no se cambian por decreto.”[7]

Las administraciones educativas deben apoyar a aquellos centros que cuentan con mayor número de alumnos con dificultades, para evitar que los docentes se sientan “olvidados” en situaciones de máxima necesidad.

Los docentes nos encontramos, a diario, en la coyuntura de tener que resolver situaciones para las que nadie nos ha formado y de las que desconocemos su correcta gestión. Es aquí donde las Facultades de Educación y los Másteres de Formación del Profesorado deben introducir en sus planes de estudio asignaturas o módulos formativos que contemplen el aprendizaje de ideas/métodos/recursos para garantizar una mejora en gestión del aula real de cualquier centro educativo, sea del nivel que sea, al que se van a enfrentar todos los profesores noveles al terminar sus estudios.

La escasa autonomía con la que cuentan los centros también hace que sea difícil embarcarse en proyectos que faciliten la coordinación y trabajo en equipo entre docentes para encontrar métodos y soluciones comunes en el aprendizaje y conocimiento de esta gestión de aula.

Con respecto a la **autonomía de los centros**, según el Informe Español del Panorama de la Educación (Indicadores OCDE 2018), en el análisis del apartado referente a la *“Toma de decisiones*” en temas educativos, en España:

> *“las decisiones a nivel central tienen el mayor peso. En este caso, el 5% de las decisiones dependen de los niveles centrales (8%) y autonómicos (47%), mientras que solo un 10% son decisiones exclusivas de los centros educativos. Por tanto, en ambos casos, los porcentajes se alejan de los promedios internacionales”*[8].

---

7 MIRANDA MARTÍN, Enrique: *La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros*. [En línea] 2002.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf> p. 1.

8 *Panorama de la Educación. Indicadores OCDE 2018. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional. [En línea] 2018.
<http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2cba4aaa-4892-40d7-ac8b-00efbc95b8a2/Panorama%20de%20la%20Educacion%202018_final.pdf> p. 70.

Tal y como se expone en el documento sobre el modelo profesión docente, en al apartado correspondiente al "*Estudio y valoración de las condiciones que deben permitir avanzar en la definición de un nuevo modelo de profesión y profesionalidad superando carencias y ajustando evidencias*", la introducción de las familias en la ecuación es un factor a tener en cuenta en la mejora de la eficacia educativa, parte fundamental del sistema:

> *"Los centros educativos puedan mejorar su eficacia basándose en una competencia distribuida entre todo el profesorado, los otros profesionales que intervengan en los centros y las propias familias*[9].

La involucración de las familias en la vida diaria de los centros es una realidad a la que, poco a poco, los centros van dando el espacio que merece, ya que los docentes y equipos directivos que trabajamos a diario en nuestros centros, somos conocedores de la importancia esencial que tiene que las escuelas estén diseñadas para que las familias sean una pieza fundamental, más allá de su representación en los órganos colegiados.

El binomio escuela-familia-sociedad es una fórmula indivisible si lo que pretendemos es garantizar que nuestros alumnos estén preparados y educados para vivir el hoy y mejorar el mañana. Hemos de encontrar el camino para el diálogo y el compromiso y respeto mutuo.

Aquellos centros que promueven (con auténtico esfuerzo, creatividad e imaginación) una involucración de las familias en la configuración de la escuela, muestran una preocupación que va más allá de la mera representación académica. Centros que celebran Escuelas de Padres o talleres de familias para que éstos sugieran preguntas, muestren sus preocupaciones y se sientan acompañados en la labor de educar a sus hijos e hijas. Escuela y familias compartimos el interés y la preocupación por su bienestar y su éxito académico.

Este compromiso de participación de las familias es un primer paso para que la sociedad reconozca la labor y la profesión docente. Sentirse formando parte de ella y, por tanto, ser conocedor de sus métodos, características, etc., hará que socialmente cambie la visión sobre esta profesión que, hasta ahora, se encuentra plagada de prejuicios y falsas verdades. Ser testigo del gran trabajo de los docentes, equipos directivos y personal laboral del centro por el bien común de sus hijos e hijas nos aproxima a todos los agentes que, de una forma u otra, estamos implicados en su educación integral.

Esta conexión entre los agentes involucrados en la educación integral del alumnado debe ser uno de los aspectos conocidos por todos los docentes que trabajan en los centros educativos y ser tenida en cuenta tanto en la formación inicial como en la permanente.

Hemos de situar el centro educativo como epicentro del cambio y, por tanto, y dado que los agentes involucrados son determinantes en calidad educativa, su voz debe ser tenida en cuenta cuando se plantean cambios en el sistema educativo.

La celebración de encuentros, foros, etc., que organiza la Administración y en los que, entre otras cosas, se debate sobre la situación del profesorado pero sin contar con el profesorado y en el que, además, se evalúa a éste, aumenta la sensación de malestar entre los docentes. Con esto se quiere dejar entrever, de cara a la opinión pública, que toda la responsabilidad del éxito o fracaso educativo recae en las capacidades del docente cuando, en realidad, existen otros factores más decisivos.

9 COTEC y PROYECTO ATLÁNTIDA: *La profesión docente a debate. Claves para un nuevo modelo*.
[En línea] 2018.
https://drive.google.com/file/d/15ojjIGWREDOCzhiE4YwIY90RBHIKEzKs/view p. 14.

Dentro del complejo engranaje de la educación y en el que intervienen tantos factores, fijar la atención exclusivamente en la "evaluación del docente" es quedarse en la superficie del problema y entrar a jugar con el desprestigio social de la figura del profesor. Pretender hacerle responsable único de los resultados de los aprendizajes, no solo no es verdad sino que resulta ciertamente preocupante.

Ser profesor hoy en día es una tarea compleja, "(...) *laboriosa, paciente y difícil. Mucho más de lo que la gente cree y muchísimo más de lo que piensan los políticos*."[10]

Si lo que se pretende es lograr el éxito educativo de los alumnos y el reconocimiento y profesionalización docente, el factor "evaluación de los profesores" debería ir acompañado de la evaluación de otros aspectos fundamentales en la consecución de la mejora educativa, tales como: la evaluación de los recursos humanos y materiales que se destinan a los centros, evaluación del apoyo de las administraciones educativas competentes, evaluación del trabajo de los servicios de inspección educativa, evaluación del trabajo de los servicios de apoyo la escolarización, evaluación del volumen de las tareas burocráticas diarias, evaluación de las condiciones laborales de los docentes, evaluación de los recursos e inversiones en Educación (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Educación Especial, Educación de Personas Adultas, Escuelas Artísticas Superiores, Enseñanzas de Idiomas, etc.), evaluación de los sistemas de atención individualizada para alumnos con dificultades, evaluación de los recursos institucionales disponibles para hacer frente a situaciones de absentismo y faltas de disciplina, evaluación de la dotación de recursos humanos en los departamentos de Orientación y la evaluación y atención de las necesidades individuales y colectivas de los profesores, entre otros.

Principalmente, se trata de realizar una evaluación y un análisis crítico de las funciones y obligaciones de la Administración como última responsable de la educación y que, en ocasiones, somete a los profesores a un cuestionamiento público de su trabajo:

> *"El desconcierto, la falta de preparación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores al desarrollo de su trabajo en un ambiente en el que se percibe una crítica generalizada, que les presenta como los responsables universales de todos los fallos del sistema educativo*[11].

Es indiscutible que una de las claves para la mejora educativa es el prestigiar la figura docente.

> *"Los profesionales de la enseñanza no pueden evitar la sensación de que la escuela se halla sometida a un fuego cruzado, degradado su prestigio y criticada por todos. No les falta razón, pues parece que no existe nada más cómodo para una sociedad que culpar de sus males a la escuela -exculpando así, de paso, a otras instituciones como las empresas y el Estado y tratar de encontrar soluciones mágicas a través de su permanente reforma"*[12].

Atendiendo a esta necesidad de consideración y prestigio de la figura docente y observando los datos que refleja la encuesta realizada por REDE (Red por el Diálogo Educativo) al respecto, más de la mitad del

10 IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco: *Ser docente en una sociedad compleja*. Barcelona: Graó, 2017, p.21.
11 MARCELO GARCÍA, Carlos: *La profesión docente en tiempos de cambio*. [En línea] 2011. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31398/La_profesion_docente_en_momentos_de_cambios.pdf?sequence=1 p. 50.
12 FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide, 1995, p. 17.

profesorado considera que "*El reconocimiento social de los docentes mejoraría si se ofreciera una carrera profesional atractiva*"[13].

Este factor es importante pero habría que añadir otros factores tanto o más relevantes, como la necesidad de políticas educativas que regulen las ratios de alumnos en las aulas, el adecuado seguimiento e individualización de los aprendizajes de aquellos alumnos que requieran necesidades educativas especiales, la confección de horarios laborales docentes en los que existan espacios y tiempos para poder desarrollar trabajo en equipo, el reconocimiento de la gran labor diaria de los equipos directivos, etc., además de contemplar la existencia de incentivos de desarrollo profesional y desempeño docente, que tal y como muestra la encuesta de REDE, tiene mucho que ver con esa apertura de centros educativos compartiendo Buenas Prácticas y dejar de lado ese quehacer solitario y aislado pasando a trabajar en comunidades de aprendizaje profesional en las que son los propios docentes quienes forman a compañeros para la validación de métodos de trabajo exitosos y demostrables.

En este sentido se inclinan los resultados de la encuesta: el 63% de los docentes considera que el modelo de formación más adecuado es la "*Formación en réplicas de buenas prácticas validadas, impartidas por los profesores que las han desarrollado*" y un 73% considera que lo más adecuado para formarse es el "*Trabajo en equipo entre profesores vinculados al desarrollo de un proyecto*"[14].

Estos datos reflejan lo mencionado anteriormente, que tiene que ver con la creación y desarrollo del Canal de Buenas Prácticas de Mejora tu Escuela Pública y con la generación de conocimiento entre docentes: la formación entre iguales y que seamos los propios docentes quienes nos contemos como hacemos las cosas en nuestras escuelas para formar a otros compañeros, aprender de ellos y activar ese gran cuerpo de conocimiento tan valioso que los docentes creamos en nuestro trabajo diario casi sin ser conscientes de ello.

13 RED POR EL DIÁLOGO EDUCATIVO (REDE). *Encuesta sobre el modelo de profesión docente*.
[En línea] 2018.
http://cotec.es/media/INFORME_RESULTADOS_DEBATEDOCENTE-1.pdf p. 14.
14 Ibíd, p. 14.

BLOQUE III

CONTRIBUCIONES DE FIRMAS PERSONALES INVITADAS

CAPÍTULO 12

La profesión y formación docente en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y porqué, cómo habría de hacerse

Juan M. Escudero. *Universidad de Murcia*

Hay razones y motivos poderosos para repensar y tomar decisiones importantes sobre el profesorado y la formación aquí y ahora. En esencia, porque su papel y contribuciones son clave en la redistribución justa y equitativa de la buena educación a todas las personas, un reto inexcusable de cualquier sistema escolar y sociedad avanzada y democrática. Los cambios que valga la pena debatir, concertar y llevar a cabo, sin embargo, serán hoy como ayer difíciles, complejos y sin duda controvertidos. Seguramente tendrán que surgir de un diálogo necesario con el pasado y el presente y la consideración de diferentes alternativas a la hora de construir un futuro más deseable. Será preciso justificar cuáles de ellas pudieran ser más valiosas y pertinentes a nuestro contexto y, desde luego, hilar fino respecto a la creación de ciertas condiciones propicias, estrategias y actuaciones valoradas con fundamento como provechosas. Asimismo, la facilitación explícita de procesos clave como la apropiación de los cambios por parte de los diferentes actores involucrados y la implementación de los mismos no debieran dejarse de lado, e incluso el establecimiento conveniente de aquellas actuaciones y decisiones que fueran precisas para la reconstrucción y mejora pertinente de los proyectos, debidamente analizados su devenir y sus efectos.

Como en este ámbito intervienen y se cruzan interactivamente múltiples agentes y decisiones en niveles macro, meso y micro, será inevitable comprometer un enfoque teórico y prácticas que tome en consideración cuestiones macro, meso y micro. Desde una perspectiva tal el papel y las responsabilidades docentes debieran tratarse reconociendo el papel clave que representan, aunque siendo mesurados a la hora de definirlo: el profesorado forma parte de una malla de corresponsabilidades compartida con múltiples agentes, situando sus relaciones recíprocas en los contextos y tiempos actuales tan cargados de posibilidades como de incertidumbres.

El texto que sigue responde a la invitación de participar en las reflexiones que Atlántida-Cotec está realizando los últimos meses sobre el profesorado y la formación inicial, la inducción y la formación continuada en las etapas de la educación infantil, primaria y secundaria. De alguna manera, asimismo, se van a tomar en consideración algunos planteamientos hechos públicos en el Foro *“Educación para el siglo XXI. Desafíos y propuestas sobre la profesión docente*”, promovido recientemente por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Conste, de entrada, una valoración explícita del debate abierto y, por supuesto, la firme convicción de que será necesario contar con diferentes voces, pues el pluralismo y la deliberación democrática es inexcusable a la hora de tratar y decidir sobre asuntos tan oportunos y pertinentes como los que tenemos entre las manos.

Las limitaciones comprensibles del espacio disponible han llevado a centrar esta aportación en tres cuestiones que además habrán de abordarse sucintamente: a) una apelación a tomar en consideración el estado actual de la cuestión; b) un énfasis en el núcleo de los cambios en perspectiva; c) la implementación, las instituciones y los actores involucrados y participantes.

1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN, DÓNDE ESTAMOS, DE DÓNDE VENIMOS

El saber y la experiencia acumulada y disponible en materia de cambios educativos nos invitan con fundamento a tener muy en cuenta que cualquier proyecto de mejora y transformación del futuro por realizar ha de construirse desde una interlocución efectiva, reflexiva y crítica con la historia previa (la más reciente al menos), las regularidades del presente y las lógicas que las están manteniendo. Guste a no a los ardores y las urgencias reformistas que de tiempo en tiempo nos visitan, el cambio y la continuidad constituyen una tensión ineludible. Por lo general, no es aconsejable entenderlo como un acontecimiento drástico y revolucionario, sino más bien fenómeno evolutivo, procesual, paulatino, complejo y extremadamente difícil de gobernar.

Ahora y antaño, los imperativos que exigen rediseñar la profesión y los diferentes estadios de la profesionalización habrán de suponer alguna formulación, la mejor que se posible, del estado actual de cosas de los diferentes asuntos que se pretenden alterar. Se trata de una tarea compleja que desborda tanto este espacio como mis posibilidades de llevarla a cabo como sería menester. Me limitaré a enunciar sucintamente para ello las tres consideraciones que siguen.

1.1. El legado de un patrón reformista que deja bastante que desear

La primera advertencia que conviene hacer versa sobre la existencia de un patrón prevalente que de alguna manera ha regido nuestra manera de hacer reformas y cambios educativos. A lo largo de las últimas décadas se ha manifestado, por ejemplo, en que han sido muchos los esfuerzos dedicados, incluso obsesivamente, a legislar, regular y poner en marcha proyectos y más proyectos innovadores, mientras que fueron escasas y del todo insuficientes, sin embargo, las energías aplicadas al seguimiento, la evaluación y los aprendizajes consecuentes acerca de los aciertos o desaciertos cosechados. Se han omitido actuaciones expresamente referidas a documentar y dejar cumplida constancia de las condiciones creadas u omitidas, los procesos de implementación o la ausencia de ellos, los resultados obtenidos o los que no fueron más allá de las buenas intenciones.

En el debate actual sobre la profesión docente se está apelando con razón a la necesidad de un diagnóstico del estado de la cuestión, pero no resulta fácil elaborarlo echando mano de datos, análisis y conclusiones disponibles y contrastadas. En formación docente inicial (Grados y Máster) estamos coronando una década de cambios importantes surgidos y desplegados al hilo del proceso de Bolonia. En formación continuada ha circulado, desde mediados de los ochenta hasta la fecha, todo género de innovaciones con vaivenes, ideas y venidas, con una notable dispersión entre y dentro de las Comunidades Autónomas. En algunas de ellas, prácticamente ha desaparecido y se ha desmantelado la gestión y el apoyo público al desarrollo profesional docente, haya sido por la crisis económica, por determinadas opciones ideológicas y políticas bien conocidas o por una mezcla de ambas. La ausencia de estudios e informes rigurosos y representativos acerca de qué llegó a suceder con todos esos cambios es posiblemente uno de los obstáculos más importante para llevar a cabo un buen reconocimiento y valoración del estado de la cuestión.

Si consideramos los planes vigentes diseñados y aplicados en formación inicial (Grados de Maestros/as y Máster de Secundaria) desde el 2010, la documentación, el conocimiento y las conclusiones sobre los mismos corresponden a las que vienen siendo elaboradas por ANECA (Procesos de Verificación y Acreditación). Desgraciadamente, por el enfoque de ese modelo de seguimiento y evaluación (administrativo, gerencial, extremadamente marcado por una cultural formalista y performativa de control), las informaciones ofrecidas han sido insuficientes. Consecuentemente, sus aportaciones al diagnóstico de las condiciones, procesos y resultados han resultado muy limitadas; y, por ello, también lo han sido poco fructíferos los usos que de las mismas se han hecho los diferentes niveles y agentes implicados. Se trata posiblemente una de las evidencias más claras de que, tanto a escala nacional y autonómica como local, la tarea de reconocer, valorar y aprender de lo que se estaba haciendo ha sido descuidada, oscurecida por el afán obsesivo de legislar y lanzar proyectos y más proyectos. Tampoco ha abundado la investigación educativa al respecto. Cabría citar algunos estudios sobre la formación inicial de maestros, pero prácticamente todos, aun cuando varios de ellos han sido realmente valiosos, su carácter local y no representativo ha reducido por lo tanto las posibilidades de elaborar la visión de conjunto necesaria.

En un acercamiento al Máster de Secundaria (Escudero, *inédito*), se pudo revisar unas cuantas investigaciones, encontrándose algunos indicios que pueden venir al caso. Se han constado, en un sentido, valoraciones genéricas que, al compararlo con el antiguo modelo (CAP), son ahora más positivas, aunque no por ello se han dejado de señalar varios problemas. Algunos se refieren al alumnado (números inmanejables, niveles inadecuados de formación previa, malas expectativas laborales…). Otros apuntan a la regulación oficial de los estudios, la ¿apropiación? del Máster por las universidades, las facultades y en su caso los centros IES (se denuncia el gobierno y la coordinación muy mejorable del Practicum), así como también el carácter y sentido de los TFM. No pocas limitaciones, a su vez, habrían afectado a las condiciones y dinámicas relacionadas con la planificación local de la formación, la adscripción, cualificación, motivación y condiciones laborales del profesorado formador. Y, yendo más al núcleo del Máster, han surgido problemas que no se han resuelto en lo que respecta a la distribución de los contenidos entre áreas de conocimiento, materias y asignaturas. Se señalan, además, otras cuestiones referidas a la falta de articulación, coherencia y concertación respecto al modelo de profesorado que se quiere formar, los contenidos realmente seleccionados y trabajados con los estudiantes, las metodologías y la evaluación de los aprendizajes, la inexistencia de verdaderos mecanismos de revisión y mejora del Máster en cuestión.

Por la falta de representatividad y otros aspectos metodológicos y conceptuales de los estudios llevados a cabo, sus resultados solo ofrecen algunos indicios acerca de cómo han ido las cosas. Llevan, con todo, a sospechar que han sido diversos los problemas que han afectado a la innovación más reciente en ese ámbito. En concreto, son manifiestas las menciones a muchas de las cuestiones estructurales que están siendo objeto del debate que nos ocupa. Pero no son menores los que se refieren propiamente al currículo de la formación, a los procesos de enseñanza-aprendizaje, el gobierno institucional, los formadores del profesorado, el clima y la cultura institucional envolvente, las relaciones entre las facultades y los centros donde se desarrollan las prácticas de campo (Prácticum).

La formación continuada, por su parte, tiene sus propias peculiaridades. En nuestro contexto viene de más lejos en el tiempo (mediados de los ochenta) y, como se decía antes, ha sido un territorio por el que han circulado múltiples y sucesivas innovaciones, la mayoría de ellas bien reconocidas y avaladas por el saber y la experiencia disponible a escala internacional y nacional sobre esa etapa de la profesionalización. La realidad de los hechos, sin embargo, ha mostrado que nuestro sistema de desarrollo profesional del profesorado en ejercicio quedó, tras las transferencias a las CCAA, fuertemente fragmentado y disperso. Ello, entre otros factores, pudiera haber propiciado que ese patrón reformista antes mencionado haya operado también en este ámbito.

De hecho, es prácticamente imposible localizar análisis y balances fundados y representativos de lo que realmente fueron nuestros programas de formación continuada, cómo se desarrollaron de hecho y cuáles hayan podido ser sus contribuciones efectivas al aprendizaje docente, la renovación educativa y los aprendizajes del alumnado. Por un sinfín de razones que no viene al caso relatar aquí, ni siquiera sucintamente, lo cierto es que existe un halo de descontento y valoración crítica bastante generalizado del modelo de desarrollo profesional llevado a cabo, los vaivenes de los que ha adolecido y no pocas dudas acerca de su relevancia y contribuciones efectivas a lo podría haber sido y no se logró que fuera.

Un balance de aproximación del estado de la cuestión permite señala que también nuestra formación continuada ha padecido y sufre ciertos problemas estructurales: políticas autonómicas inconsistentes y superficiales en su orientación y objetivos, recursos materiales y humanos insuficientes y un gestión mejorable de los disponibles, faltas de concordación entre desarrollo profesional, condiciones del puesto de trabajo e inexistencia de un estatuto docente con derechos y deberes bien definidos, concertados y realizados, etc. Algunas investigaciones realizadas (también parciales y no representativas por desgracia) han denunciado otros que también son relevantes. Se han denunciado, por ejemplo, carencias notables en la formulación sólida (no retórica) del modelo de profesorado al que ha de servir la formación continuada y, asimismo, en la integración necesaria de los contenidos, conocimientos, capacidades y compromisos que vale la pena trabajar con el profesorado; una dispersión y falta de integración de las actividades, metodologías y contextos de la formación; una insuficiente inserción de la misma dentro de proyectos de mejora e innovación en y de los centros escolares. Como telón de fondo se ha puesto de manifiesto la ausencia casi generalizada de una verdadera cultura institucional y profesional propicia al desarrollo profesional como un cometido esencial asumido y practicado por la mayoría del profesorado. A pesar de tantos tiempos y esfuerzos dedicados al empeño, ha ido quedando pendiente, a su vez, la asignatura de clarificar, promover y crear condicionales laborales y profesionales idóneas de los formadores de formadores (asesores u otros agentes), encargados de apoyar y dinamizar proyectos consistentes y entornos propicios al aprendizaje docente a lo largo de la carrera.

Aunque el conocimiento sistemático y representativo en nuestro contexto acerca del estado de la cuestión es un tanto precario y disperso, no estaría de más dedicar algún esfuerzo a sintetizar de alguna manera el que se ha ido creando, procurando hacer explícitas y deliberar sobre las luces y las sombras que atañen los trayectos hechos y los que restan por hacer en lo que se refiere a políticas y prácticas de profesionalización docente. Bajo el supuesto de que nos encontramos en un tiempo favorable al rediseño de la profesión se está poniendo el acento en que, de una vez, será urgente tomar ciertas decisiones en materia de rediseño de la profesión docente. Además de que no son pocas las incertidumbres políticas que están en el horizonte, ese sentido de la urgencia no debiera ser un pretexto para trabajar a fondo sobre el tipo de cambios a acometer y, como se está reiterando, la interlocución de los mismos con el pasado del que venimos y el presente sobre el cual aquellos habrán de construirse.

1.2. Habilitar y concertar voces plurales

Conviene advertir a este respecto que, en el reconocimiento del estado de la cuestión al que me estoy refiriendo, no solo procede escuchar voces expertas. Sería conveniente habilitar espacios más amplios para la participación de otros agentes, en particular los docentes, cuyos análisis y valoraciones son imprescindibles. Igualmente, al mirar más allá de nuestras fronteras convendría prestar atención a perspectivas plurales, no solo algunas en particular: en el Foro ministerial citado se atribuyó a la OECD un papel relevante en la acotación de

los grandes temas lo que, siendo legítimo, supuso dejar de lado otras perspectivas bien reconocidas y tanto o más valiosas.

Hubo diversas reacciones a la sesión del día 6 de noviembre y una de ellas, Julio Rogero (2018), puso el dedo sobre sobre lo que calificó de "clamoroso silencio de las voces del profesorado", un colectivo sobre el cual no se puede aplicar aquello de todo para los docentes, pero sin ellos. No es para convocar ahora actos asamblearios donde los prácticos hagan oír sus voces, pero sí para, en línea con lo dicho hace un instante, procurar un diagnóstico de la situación realmente participativo, atentos a una polifonía de voces sin las cuales aquel quedará seriamente mermado. Del estado de la cuestión tienen que formar parte las realidades heterogéneas del profesorado. Las que corresponden a docentes más preparados y comprometidos con la profesión (que lo hay sin duda) y, ciertamente, también las que han de representar a los que viven y se sienten más desbordados, desafectos y desesperanzados. Será conveniente tomar en consideración los planteamientos punteros de colectivos y experiencias innovadoras y formativas que están en la cresta de la ola, pero sin dejar oídos sordos a una mayoría invisible, acaso indiferente y hasta resistente. El saber está social y profesionalmente distribuido, de manera que está bien justificado el tener que reconocer las percepciones, juicios, vivencias, condiciones laborales, sueños y frustraciones que los sujetos más directamente afectados viven, sienten y esperan de los cambios que podrían y deberían ocurrir. El impacto de los tiempos actuales y las condiciones sociales, culturales y políticas corrientes sobre la profesión docente (y la educación más amplia) tienen que incluirse en la definición del estado de la cuestión y, al mismo tiempo, en la construcción concertada de los cambios en el horizonte hacia los que valga la pena dirigirse.

Estos principios de procedimiento son desde luego más fáciles de enunciar que de traducir a decisiones consecuentes y acometer las prácticas consecuentes. Para encarar dentro de lo posible ese tránsito, no estaría de más considerar otro de los legados de las teorías del cambio en educación: la mayoría de las reformas hasta la fecha han quedado tocadas del ala por no resolver aceptablemente, entre otras tensiones, la perenne fractura que suele darse entre reformadores y prácticos. Sus efectos han quedado bien patentes al constatarse que los mejores afanes reformistas han terminado haciéndose astillas en sus contactos con la diversidad de contextos y agentes a quienes se les encargó, ingenua o interesadamente, la tarea de llevarlos a cabo sin las debidas cautelas y ni con los compañeros de viaje necesarios.

1.3. Una mirada inexcusable al sistema educativo.

Sea cual fuere el balance que se haga del estado actual de la cuestión, ha de hacerse con una mirada global, sistémica, poniendo en relación, como se indicaba antes, lo macro, meso y micro. En el debate de los últimos meses a ello se ha aludido de vez en cuando, y no está de más subrayar algunas cuestiones al respecto, aunque haya de ser brevemente.

Desde la transición democrática hasta la fecha nuestro sistema educativo ha experimentado mejoras notables en el acceso democrático, la ampliación de la escolaridad, el currículo, la enseñanza y los aprendizajes participados por amplios sectores de la población. Asimismo, en otros asuntos relacionados con la gestión, redistribución de competencias y el gobierno estatal y autonómico de la educación. En los balances y las controversias acerca de los trayectos realizados y los que todavía quedan por hacer, la persistencia de desigualdades y exclusiones injustificables reclama una atención bien explícita, así como otros que han ido sobreviniendo -creciente privatización, conformación de bolsas de segregación escolar, etc. - que están creando fracturas inequitativas entre quienes gozan de excelentes, buenas y pésimas oportunidades y logros educativos. Con todo

ello nuestro sistema ha experimentado mejoras notables, pero el derecho de todas las personas a la educación, a una educación de calidad justa y equitativa, sigue siendo en realidad uno de nuestros retos más desafiante.

Sería a todas luces descabellado, desde luego, depositar exclusivamente en el profesorado y la formación todas las tareas y responsabilidades para contrarrestar ese estado de cosas y provocar transformaciones profundas que están más allá de sus posibilidades. Pero si, como tantas veces se sostiene, su papel y contribuciones son necesarias, aunque no sean suficientes, los cambios sobre los que estamos discutiendo no debieran mirar para otro lado. Los discursos que se pongan sobre la mesa, las finalidades y los valores por los que pelear y las decisiones diversas que pudieran tomarse, están llamados a idear y hacer propuestas sensibles, acordes y consecuentes con una visión de la profesión docente y su formación en claves de justicia, equidad. Ello se justifica por imperativos democráticos y éticos y, por coherencia, exige resituar de lleno su rediseño en una lucha explícita en pro de corregir desigualdades y exclusiones injustificables, apostando en firme por una auténtica inclusión. De manera que, así como los cambios en perspectiva están llamados a pisar sobre el terreno del pasado y el presente, también habrían de mirar con ambición hacia un horizonte en el que la profesión y profesionalización por construir conecten de lleno con un mejor sistema y educación, más justa, equitativa y democrática.

2. EL NÚCLEO CURRICULAR DE LOS CAMBIOS EN PERSPECTIVA

Son pertinentes y necesarios, desde luego, los temas en discusión relativos a la estructura y secuencia de la formación inicial, tal como se está planteando. En concreto: a) Hacer más atractiva y valorada la profesión (no está de más constatar que hoy por hoy y quizás por motivos coyunturales, la aspiración de muchos de nuestros jóvenes a entrar en ella como funcionario/a es una de sus metas más codiciada en nuestro entorno) y poner más alto el listón de los prerrequisitos variados de acceso a los estudios. b) Reducción significativa de la actual masificación de estudiantes y las tasas de graduados "por si acaso" (no olvidar al respeto las cifras disparadas, incrementadas por la fuerte presencia de universidades privadas), así como el abordaje de cómo regular con criterios razonables las relaciones entre oferta-demanda laboral. c) Los tiempos y el carácter concurrente de la formación (teórico-práctica) en las facultades y el Prácticum en los centros de infantil, primaria y secundaria, estableciendo roles, responsabilidades y alianzas claras y efectivas entre las partes. d) Un continuo bien vertebrado desde el acceso y la formación inicial hasta la inducción (propuesta actual más novedosa), la selección de entrada en la profesión y la formación continuada a lo largo de estadios de profesionalización debidamente reconocidos y evaluados (otro tema igualmente novedoso en nuestro caso y de algún modo ineludible a pesar de los flancos singularmente controvertidos que conlleva y que no serán abordados aquí).

Al poner un foco explícito sobre la noción *núcleo curricular* de los cambios en perspectiva, se quiere señalar que, sin merma alguna de la importancia atribuible a ciertas condiciones previas y estructuras como las citadas, será preciso entrar de lleno en lo que hubiera de ocurrir dentro de las mismas, en la sustancia como tal de la formación. Dicho con otras palabras, el currículo (contenidos y otros elementos) del cambio, sus por qué y para qué, la claridad y especificaciones idóneas al respecto, el grado de coherencia y coordinación que fuera necesario y deseable, así como los principios de procedimiento a tener en cuenta, son, entre otros, asuntos relevantes a tratar, argumentar, deliberar y concertar. Es posible, e incluso cierto, que determinadas decisiones estructurales van a ser necesarias por la influencia que tienen sobre muy diversos aspectos de la formación pero, seguramente, no serán por sí mismas suficientes. De hecho, si nos remitimos a la ampliación de los años de estudio y otros aspectos de los actuales Grados o Másteres, tendríamos serias dificultades para demostrar que por ello se haya mejorado de una forma efectiva y significativa la preparación de los futuros docentes. Algo

similar puede decirse de la formación continuada: una cosa es la cantidad (la hubo y existe en abundancia) y otra, bien diferente, su calidad, su valor y sus contribuciones educativas y profesionales.

Si se echa una ligera mirada a los temas en discusión más allá de nuestras fronteras (algunas fuentes ilustrativas pueden ser Baxan y Broad (2017), Caena (2014), Darling Hammond (2006) –formación inicial – (2017) –formación continuada -, Zeichner y Conklin (2008), pueden apreciarse ciertos problemas que preocupan y, asimismo, ciertas alternativas por las que se está abogando. Además de que en los respectivos contextos se consideran importantes determinadas estructuras que son similares a las que nos están preocupando a nosotros, también se está poniendo un énfasis explícito en el núcleo curricular de la formación docente.

En las fuentes citadas se mencionan ciertas debilidades y problemas que, como se verá, no nos son ajenos. Por destacar algunos: falta de *valoración y rigor intelectual* de los contenidos de la formación y una insuficiente inclusión de las diferentes dimensiones personales y contextuales, epistemológicas, sociales, culturales, pedagógicas y organizativas de la enseñanza-aprendizaje escolar en los programas; *fragmentación e incoherencia* de los planes de estudio, consistentes con frecuencia en una mera colección de materias y asignaturas no relacionadas entre sí ni integradas; tratamiento *de teorías pedagógicas desconectadas de la práctica* y de dudosa significación e incidencia en el futuro desempeño de la profesión; uso de *metodologías y actividades* que no toman en consideración suficientemente la pluralidad de facetas cognitivas, emocionales, sociales y éticas del aprendizaje docente; *dispersión de instituciones formativas* que no siempre garantizan la calidad necesaria ni cuentan con una acreditación rigurosa. En esencia, como pude verse, se están apuntando diversos elementos que conforman el núcleo curricular de la formación, un asunto que ha de considerarse transversal a todas las etapas del continuo profesional.

En buena medida, las alternativas propuestas para la mejora de la formación docente giran en torno a dos criterios más destacables, el de la coherencia conceptual y la coherencia organizativa. El primero supone articular e integrar como es menester una visión bien trabajada y compartida acerca de una buena educación (y centros) y su proyección en el tipo de aprendizajes docentes a cultivar y desarrollar (modelo de profesorado). Una y otros han de proyectarse en la selección y organización fundada de los contenidos correspondientes a las áreas del currículo escolar y su enseñanza-aprendizaje, así como otros de carácter transversal: reconocimiento y respuestas idóneas a la diversidad del alumnado y sus contextos sociales, la integración pedagógica de las TIC, las relaciones entre escuelas, familias y comunidades, etc. Igualmente, ese mismo criterio ha de concretarse en los criterios y procedimientos aplicados a la evaluación de los procesos y resultados de los programas formativos, así como en los procesos y procedimientos de toma de decisiones relativas a la revisión y mejora del desarrollo de aquellos en diversos contextos. El segundo -coherencia organizativa - tiene que ver con la adopción de aquellas actuaciones y dinámicas que hagan efectiva la bien justificada coordinación y vertebración dentro de las facultades, así como con y dentro de los centros en los cuales se desarrollen las prácticas de campo (Practicum).

Si se toman la coherencia conceptual y organizativa como criterios relevantes para hablar y decidir el núcleo curricular de la formación, no será suficiente con enunciar genéricamente determinados aspectos del mismo, sino que será preciso analizarlos con las precisiones que requieren. Parece estar bien asumido en nuestro contexto que los planes de estudio (me refiero ahora a la formación inicial) han de organizarse en torno a un bloque de *conocimiento disciplinar y su enseñanza*, otro *psicopedagógico* (una categoría de la que sintomáticamente se omite lo social y lo político, por ejemplo) y un tercero correspondiente a las *prácticas de campo*. Pero ¿tal supuesto y tradición dada por supuesto está constituyendo el enmarque más adecuado para responder a las citadas coherencia conceptual y organizativa? Por razones teóricas y prácticas, quizás no lo es. Significa una suerte de trilogía cuestionable a la hora de pensar y decidir qué tipo de contenidos seleccionar y cómo organi-

zarlos. En realidad, al tiempo que sirve para dar cabida a la pluralidad de los contenidos de la preparación docente, por la lógica disciplinar subyacente corre un tupido velo sobre cuáles son los más necesarios y relevantes, más sólidos desde un punto de vista intelectual y de mayores potencialidades para la práctica. Así las cosas, la mera nominación de esas categorías divisorias del conocimiento y la cultura profesional de base suele tender a la fragmentación tantas veces lamentada y, con ello, privar a los futuros docentes de la adquisición y el dominio de las "herramientas profesionales" (cognitivas, emocionales, sociales, éticas) que han de ser debidamente garantizadas. Máxime si lo que aprenden y cómo aprenden los futuros docentes en su preparación es, de acuerdo con la sabiduría disponible, un antecedente del modo en que vayan a trabajar la cultura escolar con sus estudiantes.

Considerando conjuntamente la coherencia conceptual y organizativa, viene al caso alertar de las consabidas pugnas micro-políticas entre áreas de conocimiento cuyas rivalidades conducen a que, de un lado, prevalezcan lógicas disciplinares partidarias en lugar de propósitos compartidos y, de otro, cada cual se acoja a la "libertad de cátedra" para planificar y usar las propias metodologías y criterios de evaluación, cercenando con ello los marcos conceptuales y organizativos que han de ser compartidos y comprometidos. De modo que no bastarán nuevos planes de estudio (otros más), sino que habría de tratarse seriamente de superar la dispersión y fragmentación que aquejan a la formación vigente. No se trata de volver a diseño y desarrollos rígidos y jerárquicos de la formación docente, pues también en este ámbito ha de ser bienvenida la flexibilidad, diversidad y autonomía como principios de actuación transversales. Siempre, eso sí, que se aclare y precise en qué hemos de ser flexibles y diversos, y cómo armonizar con autonomía y responsabilidad proyectos comunes y proyectos sensibles a los contextos y sujetos.

En síntesis, el núcleo curricular transversal a todo el continuo de la profesionalización docente requiere ser debidamente puesto sobre la mesa. En ello se juega el tipo de profesorado que vale la pena preparar. No deja de llamarme la atención el hecho de que en los discursos y lenguajes más de moda casi han desaparecido las históricas referencias al profesorado técnico, reflexivo, crítico, a la profesionalidad restringida y la profesionalidad ampliada. Asimismo, más silencios de los debidos, a mi entender, sobre los centros como organizaciones escolares y sus relaciones con determinados contextos y realidades sociales. Y, desde luego, que las realidades y los fenómenos de la exclusión-inclusión socioeducativa tengan en la formación del profesorado menos presencia de la razonable, así en la inicial como en la continuada. Estos y otros temas son necesarios para conferir a los programas formativos la coherencia, el rigor y la relevancia conceptual que se requiere, particularmente en estos tiempos tan proclives a sobredimensionar los procesos. Excelsas competencias como la colaboración, el pensamiento crítico, la solución de problemas o la reflexión e investigación sobre la práctica o, asimismo, las tan loables y reclamadas metodologías activas, interesantes y motivadoras (que son inexcusables), pueden correr serios riesgos en el caso de que ciertos enfoques competenciales deriven en el culto a formas y apariencias a costa de valores, contenidos, teorías y creencias sustantivas. Precisamente las referencias previamente hechas a los desafíos que nuestro sistema tiene en materia de provisión justa, equitativa y democrática de la educación suponen, a mi entender, un motivo añadido para que estos temas gocen de la presencia que merecen en la formación. Con el rigor, la coherencia conceptual y organizativa que es menester, y con las metodologías necesarias para el desarrollo de los aprendizajes profesionales consiguientes.

3. EL ASUNTO CRUCIAL DE LA IMPLEMENTACIÓN: CONDICIONES, INSTITUCIONES Y ACTORES.

En el mejor supuesto de que el pretendido rediseño de la profesión y la formación llegara a traducirse en propuestas de cambio bien fundadas en el pasado y el presente, y estuvieran convenientemente avaladas

por el conocimiento más valioso que la teoría e investigación pedagógica ha ido creando hasta la fecha en este campo, quedaría todavía mucho que hacer en los tránsitos, siempre difíciles, que han de darse entre aquellas y sud despliegue por los niveles macro, meso y micro concernidos. Dicho en breve, será preciso afrontar y resolver los mejor posible el perenne problema de la implementación. Se trata, bien se sabe, de la piedra de toque con la que cualquier reforma se topa y ha de afrontar con una mezcla de sentido común, inteligencia y otros ingredientes emocionales, sociales e institucionales. La implementación es un proceso decisivo y complejo, pues está constituido no solo por conocimientos y capacidades, sino también por relaciones, intereses y poderes diferentes, habitualmente en pugna. Lo que se haga o se omite en esta materia será crucial para que los cambios lleguen a desplegarse razonablemente bien en las ideas y las prácticas o, por el contrario, no pasen la frontera de las buenas intenciones. Pueden provocar –también se sabe fehacientemente – incluso ceremonias de confusión, cambios superficiales y cosméticos, nuevas jergas y palabras vacías, no logrando, pues, alterar significativamente y para mejor las ideas, las prácticas y los resultados. Basten para finalizar otros breves apuntes.

- → Las políticas y decisiones que se tomen sobre el profesorado y la formación van a requerir algún concierto entre el gobierno central y la CCAA–un territorio vidrioso donde los haya- pero será en el mismo donde haya de refrendarse y apoyarse cualquier cambio que se pretenda. Un principio deseable al respecto podría ser el de crear condiciones sociopolíticas idóneas para armonizar los elementos comunes y compartidos por todos con aquellos otros donde sean deseables y convenientes determinados márgenes razonables de diversidad y variación. Sería poco sensato a estas alturas abogar por cualquier modelo de gobierno jerárquico decidido arriba o en el centro para que sea aplicado abajo o en la periferia. En el polo opuesto, tampoco lo sería sensatos seguir haciendo bueno ese modelo de gestión que, en aras de evitar verticalismo y rigideces termine llevando a aquello de “cada maestrillo tenga su librillo”, sean las CCAA, las facultades, departamentos o docentes.
- → El reconocimiento, la valoración, los apoyos y el lugar que las titulaciones docentes ocupan en la jerarquía universitaria están lejos, hoy por hoy, de los planteamientos sostenidos por la mayoría de quienes nos ocupamos y preocupamos por la educación, el profesorado y la formación. Interlocutores imprescindibles de los cambios en perspectiva habrán de ser, a mi entender, las universidades en su conjunto y cada una de ellas en particular. A este respecto, mi punto de vista discrepa abiertamente de quienes abogan por una formación del profesorado alejada y ajena a la Universidad, aunque ciertamente hayan de ocurrir transformaciones importantes en ella, tal como en esta contribución se está apuntando. El caso es que diversas cuestiones estructurales que están sobre la mesa habrán de ser situadas, negociadas y concertadas, además de con las CCAA y el gobierno central, en el seno de cada Universidad; una tarea a todas luces compleja, pero inexcusable.
- → Las Facultades de Educación o similares han de ser las instituciones encargadas de participar y liderar activamente el cambio, sentirlo como propio y comprometerse firmemente con el mismo. Su papel será fundamental en la creación de determinadas condiciones y procesos institucionales requeridos por los cambios en perspectiva. Además de lo que les corresponda en el despliegue de ciertas estructuras, serán fundamentales sus cometidos en lo que atañen a la construcción del núcleo curricular con coherencia, la definición del modelo de profesorado, la orquestación de todos los elementos y dinámicas necesarias avanzando significativamente sobre lo que tenemos. En tanto que un nivel meso, el proceso de deliberación y elaboración concertado y comprometida de los planes de formación será clave y, procurando tener un pie apoyado en las propias trayectorias y capacidades, habrá que caminar con tesón hacia otros pasos por dar. En tales tareas y con idénticos propósitos y dinámicas, su papel habría de ser relevante en la inclusión de otros actores de la

formación, concretamente los centros y el profesorado de otros niveles educativos, llamados no solo a cumplir ciertos roles y responsabilidades, sino también a participar activamente en su definición y planificación. El clima y la cultural institucional que en cada Facultad se logre reconstruir y potenciar, colocando en el centro la formación del alumnado y aquellas decisiones pedagógicas, organizativas, departamentales y profesionales que hayan de orquestarse, ha de ser quizás uno de los asuntos que habrá de cuidarse con un mayor esmero. El grado en que se logre reconstruir y mejorar la cultural institucional vigente sobre la formación docente, será quizás clave más influyente en la claridad o la confusión de los mensajes explícitos y sutiles que se emitan y sean percibidos al respecto por el profesorado formador de educadores, los futuros docentes en preparación y los que están en ejercicio, y quizás las mismas universidades, el sistema educativo e incluso la sociedad en conjunto (nuestros centros de formación del profesorado tendrán a aprender a ser más reivindicativos y hacerse valer ante la comunidad universitaria).

→ Finalmente y como no podría faltar, es del todo inexcusable una mención singular a uno de los agentes citado en el texto, los formadores de docentes o, como se dice en este campo emergente de investigación, los educadores de educadores (ATE, 2008). Se viene insistiendo hasta la saciedad -a veces con desmesura - que en la calidad de los sistemas escolares y la educación el profesorado es un factor esencial, tal vez el más importante en la experiencia y los aprendizajes escolares del alumnado. Pues bien, cabe sostener algo similar (también con sensatez y mesura) sobre el hecho de que una buena parte de los cambios en discusión y que tal vez llegaran a ser legislados, sólo llegarán a unos u otros destinos a través del poder y la mediación de los actores más cercanos al día a día de la formación que los piensen, signifiquen y realicen: los educadores de educadores (y aquellas personas con las que trabajan). Esta afirmación puede ser tan pertinente a formación inicial como a los demás estadios de la profesionalización, cada uno con su propia singularidad.

Dicho de otro modo, la tarea de rediseñar las estructuras, la coherencia conceptual y organizativa de la profesionalidad y la profesionalización docente desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional a lo largo de la carrera, habría de ir de la mano de decisiones complementarias y debidamente focalizadas en los educadores de educadores. Por poner tan solo un ejemplo de lo que ello puede significar, sería inconsecuente abogar por el establecimiento y la aplicación de determinados criterios y prerrequisitos para el acceso a los estudios de los aspirantes a ser docentes y, sin embargo, correr un tupido velo sobre los conocimientos y propósitos, capacidades, sensibilidades, actitudes y compromisos éticos –requisitos a la postre - de quienes se espera que les ayuden a formarse, los educadores de educadores. No ha lugar a entrar de lleno aquí en el tema, pero seguramente es otro más de los que tenemos pendiente en nuestro contexto en el futuro inmediato. Más todavía, y esto sí que es realmente urgente, cuando las tasas de precarización docente universitaria (y en otros niveles) empiezan a ser más que inquietantes.

No debiera suceder que cualquier profesor o investigador universitario o de otros niveles educativos sea adscrito a desempeñar ese rol por el mero hecho de ser tal, ni, tampoco, porque así se decida en el respectivo plan de ordenación docente del departamento. Las acreditaciones formales importan, pero no bastan (así debiera ser) para "impartir" clases en Grados o Máster, participar en el Practicum o en otras acciones formativas.

El tema reviste desde luego una notable complejidad y, para afrontarlo, serán precisas quizás hasta "innovaciones perturbadoras". Al día de hoy, los procedimientos y criterios al uso para la acreditación docente universitaria no toman en consideración lo que es esencial para un buen ejercicio de la condición de formador de educadores (valores, ideas, creencias, representaciones, capacidades, actitudes, ética profesional, compro-

misos). Si los planteamientos que se están haciendo asumen que, más allá de una formación profesional de base, todo el profesorado ha de vivir y transitar a través de procesos sostenidos de desarrollo, innovación, investigación, colaboración y mejora sostenida en el tiempo, sería incoherente no predicar otro tanto de los formadores de profesores. He aquí, por lo tanto, otro gran territorio habitado por un actor clave, frecuentemente pasado por alto. Procede, en primer lugar, crear y compartir una conciencia mucho más explícita y lúcida que la actual sobre este rol profesional de una indudable importancia. Y, al mismo tiempo, será preciso deliberar y comprometer ideas, voluntades y esfuerzos, destinados a transformar la formación docente acometiendo, entre otras, mejoras sustantivas y pertinentes de las instituciones y los formadores de formadores (no olvidar lo mencionado a propósito de las nuevas condiciones laborales que habría de ser seriamente subsanadas).

En resumidas cuentas, tenemos motivos poderosos para el debate abierto sobre los temas en cuestión y la toma de decisiones idónea sobre los mismos. Pero, una vez más, los retos que tenemos por delante no tienen tanto que ver con acometer decisiones cuanto antes, con urgencia, como con que las que se adopten estén debidamente fundadas y sean valiosas: el sentido de la urgencia no puede prevaler sobre los por qué, los para qué y los cómo de los cambios. Será muy conveniente para ello crear y sostener las condiciones, el clima de participación, la reflexión y la deliberación democrática que sea menester, persiguiendo que aquellos sean valiosos y relevantes para el sistema educativo, los estudiantes, los futuros docentes, el profesorado en ejercicio y sus diversos "acompañantes". Seguramente será decisivo que, al tiempo que se imaginan nuevos y mejores horizontes, no se pierda el contacto de los pies con el suelo. Que no se renuncie a poner sobre la mesa planteamientos innovadores, pero sin dejarnos ofuscar por novedades ingeniosas al margen del mejor conocimiento y experiencia disponible sobre el profesorado y su formación: ¡cuidado con las pretensiones de inventar la rueda! Que no se pierda de vista lo global - los grandes desafíos actuales, las ideas rompedoras, las mejores experiencias y prácticas, los ideales perennes y actualizados, los proyectos de alcance - pero siendo muy sensibles a las regularidades que están gobernando los contextos, los sujetos y las prácticas corrientes, cotidianas, más prosaicas o no, con las cuales y desde las cuales habrá que construir lo que realmente valga la pena.

REFERENCIAS

ATE (2008): Standars for Teachers Educators. The Association of Teachers Educators. www.ate1.org/pubs/standards.cfm.

Baxan, V. y Broad, K. (2017): Graduate Initial Teacher Education. A Literature Review. University of Toronto. OISE Institute for Studies in Education. https://www.oise.utoronto.ca/.../Literature_Review_Chapter_1_Fin..

Caena, F. (2014): Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. European Commission. Directorate-General for Education and Culture. School Policy Erasmus +. ET2020 Working Group on Schools Policy. ec.europa.eu/.../education.../education/.../initial-teacher-education.

Darling-Hammond, L. (2006): Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling Hammond, L. y otros (2017) Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: (https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev.

Escudero, J. M. (inédito) El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Obligatoria: análisis y balance del diseño y la implementación.

Rogero, J. (2018) El atronador silencio de los docents. El diario de la educación. https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/11/08/el-atronador-silencio-de-los-docentes-en-la-politica-educativa/

Zeichner K. and Conklin H. (2008): Teacher Education programs as sites for teacher preparation. In M Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. Mc Intyre (Eds). Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.

CAPÍTULO 13

Ser docente para un proyecto de vida en común

Juana M. Sancho-Gil y Fernando Hernández-Hernández *(Universidad de Barcelona)*

La promulgación de la Declaración Universal de Derechos Humanos, por parte de Naciones Unidas en 1948, hace ahora 70 años, marcó un antes y un después en distintos ámbitos sociales, pero sobre todo en la educación. Según el artículo 26:

> *1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
> *2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
> *3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.*

Sin embargo, este derecho fundamental, además de encontrarse lejos de estar al alcance de todos y cada uno de los ciudadanos y en igualdad real de condiciones, parece estar deteriorándose en un buen número de países. Como hemos señalado en otro lugar (Hernández-Hernández (2017)) desde final de los años 70 del pasado siglo, la educación, entendida como un derecho que el Estado debe garantizar a todas y cada una de las personas, ha sido cuestionada. De ahí que comencemos explorando de forma breve el contexto de este cuestionamiento para situar el marco en el que se sitúa el debate y las propuestas sobre el sentido de ser docente y su formación.

1. DE LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO A LA EDUCACIÓN COMO UN SERVICIO

Hasta final de la década de 1970, las políticas promovidas por los gobiernos de orientación socialdemócrata pusieron el énfasis y los recursos para que no solo se ejerciera ese derecho, sino para que posibilitara una mayor equidad y movilidad social. Sin embargo, esto comenzó a cambiar cuando las políticas económicas y la nueva ideología social (¡la sociedad no existe, solo el individuo!) de Margaret Thatcher y Ronald Reagan en los años 1980, apoyadas por instituciones internacionales (Banco Mundial, OECD, Organización Mundial del Comercio) y por académicos como los economistas de la Escuela de Chicago, Milton Friedman y muy especialmente Friederick Von Hayek, cuestionaron el papel del Estado y abrieron la puerta a que la educación pasara de ser un derecho a ser considerada como un servicio. Esta trama se fraguó con la extensión de ideas como que el poder del Estado en la determinación de valores para la Escuela es un atentado a las libertades individuales; que es el libre juego del mercado lo que *debe* llevar a los individuos (las familias) a elegir la escuela que

más les interese, lo que implica que hay que financiar la demanda y no la oferta; que las escuelas tendrían un mejor funcionamiento si se sustituyese la opción democrática por un sistema de mercado para las instituciones educativas; que las escuelas serían mejores si se organizaran, como nos muestran los profesores Miñana y Rodríguez (2003) en su exhaustiva investigación en, torno a la educación en el contexto neoliberal, desde "una visión economicista, ligada a la primacía del mercado como la única legítima para orientar las decisiones en el campo educativo, y considerar la educación como mercancía" (p. 7).

De ello se deriva la propuesta de que la enseñanza *deba* ser una industria o un servicio en un mercado, donde la educación sea 'la mercancía' por la que hay que pagar un precio que reportará un doble beneficio, para el cliente y el proveedor. Una consecuencia de esta forma de entender la educación es la identificación que el Banco Mundial hizo entre educación 'y' mercado, 'entre' escuela 'y' empresa, 'entre' familia 'y' cliente (citado por Miñana y Rodríguez, 2003, p. 13). Y es que al neoliberalismo y las acciones que cada día aparecen a partir de las 'ofertas' de formación que realizan empresas multinacionales vinculadas a la industria, la banca o las tecnológicas, no les interesa lo que se enseña o el conocimiento que se genere, sino el beneficio económico que aporte a sus inversores. El ejemplo reciente de Brasil en el que empresas vinculadas a la industria agroalimentaria han comprado algunas de las escuelas consideradas como de referencia de calidad educativa, sería una constancia de lo que argumentamos.

En este marco, nos señalan estos investigadores, aparece la insistencia en el valor de una serie de recetas-soluciones como la organización de la enseñanza y la evaluación por competencias, el aprender a partir de estándares predefinidos que han de guiar la docencia, la comparación de resultados, el establecimiento de clasificaciones de países y escuelas. Todo bajo el argumento de la calidad y la eficacia y con la finalidad de mostrar diferencias que lleven a los consumidores (es decir, a los que pueden consumir) a elegir las opciones más ventajosas.

La reforma que consagra este modelo fue propuesta por el gobierno de George W. Bush, primero como gobernador de Texas y luego como presidente de Estados Unidos, con la aprobación en 2001 de la política *No Child Left Behind Act*. Esta iniciativa legislativa, con la excusa de no dejar ningún niño atrás, abrió la puerta a la estandarización de las relaciones de aprendizaje, a partir de la imposición de pruebas que *medían* los resultados, clasificaban las escuelas, y abrían la educación pública a los intereses privados. Este movimiento que asocia pruebas estandarizadas con rendimiento y calidad de la educación, tuvo (tiene) como primeras consecuencias que el profesorado se dedique sobre todo a enseñar a responder las pruebas y no a llevar a los alumnos a explorar y dar sentido a las relaciones consigo mismos, con los demás y el mundo. Siendo la segunda una profunda desvalorización y precarización del profesorado.

La denominada crisis económica que sigue afectando a las clases menos favorecidas, ha sido la oportunidad para acelerar el cambio apuntado que se inició en los años 1980. Desde entonces, como señala Díez-Gutiérrez (2015), con las políticas de recortes y las ayudas públicas al sistema bancario, se ha transformado la responsabilidad social que se fundamentaba en un triple principio: territorial, fiscal y generacional y donde el Estado era el garante, a través de las aportaciones de todos, de que nadie se quedara sin lo básico, fomentando tanto la responsabilidad individual como, y sobre todo, la colectiva.

El mantra que se repite para justificarlo es que cuanto más se ocupe del Estado de nosotros, menos inclinados nos sentiremos a recurrir a nuestras propias fuerzas. Así se alimenta la praxis de la "competencia" (de países, de compañías, ...), llegando a la esfera individual: cada persona *debe* buscar superar a los otros en el descubrimiento de nuevas oportunidades de ganancia para adelantarse a ellos. Lo que alienta la formación del

espíritu emprendedor como una prioridad de los sistemas educativos en los países occidentales. Esta batalla orienta a las personas a “gobernarse” bajo la presión de la competición, de acuerdo con los principios del cálculo del máximo interés individual, y que se sintetiza en eslóganes como: “Si no tengo trabajo es porque no soy bastante emprendedor” , “hay mucho paro porque faltan emprendedores”, “deja de perder el tiempo enviando currículos para encontrar trabajo, tú mismo puedes ser autónomo” y “no importa lo que hayas estudiado, sino lo que sabes hacer “.

La consecuencia de lo anterior es que se *debe* mantener la formación a lo largo de toda la vida (long-life training) como garantía o posibilidad de una modalidad de empleabilidad en la que el individuo, como empresa de sí, *debe* superar la condición pasiva de “trabajador” o “trabajadora”, de asalariado o asalariada. Lo que le lleva a considerarse a sí mismo como una “empresa” que vende un servicio en un país de “autónomos”. Para favorecer este modelo económico, que hace desaparecer los vínculos sociales, la equidad y la solidaridad, y que se presenta como una innovación, como se hace patente en el articulado de la LOMCE, aparecen modalidades de formación como el “coaching”, la programación neurolingüística y otros procedimientos vinculados a una “escuela” o un gurú. Su meta es garantizar un mejor dominio de sí mismo, de las propias emociones, del estrés, de las relaciones con clientes o colaboradores, jefes o subordinados. El objetivo de todas ello es un refuerzo del yo, su mejor adaptación a la realidad. Como ya pusimos de manifiesto en su momento (Hernández, 2006), algunos programas de educación emocional, pueden contribuir a la formación de este tipo de sujeto, al que algunos autores (Laval y Dardot, 2013; Díez-Gutiérrez, 2015) denominan ‘sujeto neoliberal’.

Estas técnicas de transformación, conjuntamente con las pruebas estandarizadas orientadas a resultados (PISA, evaluación de competencias, ...) -todo lo contrario, a la noción contextual y social del aprendizaje (Phillips, 2014), lanzan un mensaje inequívoco: los recursos necesarios para evolucionar y mejora se encuentran en un uno mismo. Esto tiene como consecuencia llegar a creer que la fuente de la eficacia está en el interior de uno mismo. De esta manera, los problemas, las dificultades, se convierten en una autoexigencia, pero también en una autoculpabilización. De esta manera somos los únicos responsables de lo que nos pasa y las “crisis” se transforman en oportunidades para demostrar la propia valía personal y capacidad de recuperación.

Este enfoque se ha ido configurando como dominante y ha guiado las reformas e innovaciones educativas de muchos países hasta 2015. Pero en el tablero han comenzado a intervenir otros actores con otras agendas que comienzan a definir un movimiento que plantea otro sentido y finalidad de la educación escolar.

2. SE ABRE UNA PUERTA HACIA OTRA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Citamos 2015 porque fue el año que señaló Andy Hargreaves en su conferencia en el Congreso Europeo de Investigación Educativa (ECER 2016) en Dublín, cuando habló del giro que se empezaba a observar en una serie de países y que hoy se articula bajo la denominación de *Atlantic Rim Collaboratory* (ARC) (http://www.atlanticrimcollaboratory.org/). Esta red la configuran a día de hoy Aruba, California, Escocia, Finlandia, Gales, Irlanda, Islandia, Ontario, Suecia y Vermont. Estos sistemas educativos buscan promover los valores de equidad, excelencia, bienestar, inclusión, democracia y derechos humanos para todos los estudiantes dentro de sistemas de alta calidad. Si bien consideran que las estrategias básicas en alfabetización, aritmética y resolución de problemas son vitales, también apuntan que, en un mundo de transformaciones económicas, desigualdades crecientes y cambios rápidos, también es importante ampliar y profundizar cómo interpretar y mejorar los sistemas educativos de alta calidad para todos los estudiantes.

Desde esta premisa, y como pudimos comprobar en las presentaciones que en el congreso anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA 2018) hicieron representantes de Escocia, Irlanda y Ontario, en sus prioridades ya no está la competitividad, sino una agenda orientada a favorecer el desarrollo y el bienestar personal y social. Una relación con el conocimiento vinculada con estrategias de indagación y apertura a establecer relaciones, y no para llevarlo a respuestas a pruebas estandarizadas. Esta opción plantea acompañar la formación de quienes, como señala Bauman (2001), se preparan para vivir la vida presente, entendida como "el cultivo de la capacidad de vivir cotidianamente en paz con la incertidumbre y la ambigüedad, con una diversidad de puntos de vista y con la inexistencia de autoridades infalibles y fiables" (p. 158).

Se trata de contribuir a formar a un ser humano que se prepara para vivir, que está viviendo, en una sociedad que piensa en lo común, que no excluye y que procura el bienestar responsable individual, social y del entorno. La formación de este ciudadano, como propone el sistema educativo escocés, se orienta hacia:

→ El cuidado: Vivir en un medio acogedor, en un entorno familiar que cuente con ayuda cuando sea necesario.
→ La actividad: Poder participar en actividades de juego, recreación y deporte que contribuyan a un crecimiento y desarrollo saludables.
→ El respeto: Tener la oportunidad, junto con los educadores, de ser escuchado y participar en las decisiones que les afectan.
→ La responsabilidad. Tener oportunidades y estímulos para desempeñar un papel activo y responsable en los entornos por los que transita, contando con la orientación y la supervisión adecuadas y participar en las decisiones que le afecten.
→ La inclusión: Contar con ayuda para superar las desigualdades sociales, educativas, físicas y económicas y ser aceptado como parte su comunidad.
→ La protección: Sentirse a salvo del abuso, la negligencia o el daño en el hogar, la Escuela y la comunidad.
→ La salud: Tener acceso a los más altos niveles posibles de salud física y mental, una atención médica adecuada y apoyo para aprender a tomar decisiones saludables y seguras.
→ La capacidad de logro: Ser apoyado y guiado en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades relacionadas con la confianza y la autoestima en el hogar, la Escuela y la comunidad. (*Health and Well-Being in Scotland: The Responsibility of All*)[1].

Esta corriente, que todavía es minoritaria, nos ayuda a no olvidar que, cuando se habla de del sentido de la educación en la Escuela, hay que tener presente las visiones (y las agendas) ideológicas, sociales y económicas a las que se vincula y de quienes promueven y prescriben las propuestas, los caminos a seguir. Así como el eco que tiene en los medios de comunicación, y cómo se vehicula a sus posibles destinatarios y / o beneficiarios.

Y es que la Escuela no es un ente aislado, sino que refleja las tensiones de lo que ocurre fuera y cataliza los intereses y relaciones de poder que existen en el mundo. Una de estas tensiones tiene que ver con la necesidad de renovar o cambiar el contrato social, para favorecer el equilibrio de las desigualdades, la asunción de responsabilidades y valorar lo que nos es 'común' (Garcés, 2013). Esto supone pensar en la sociedad como un todo entrelazado y considerar el mundo común en el que ya estamos, queramos o no, implicados (Garcés,

1 https://education.gov.scot/improvement/self-evaluation/Health%20and%20wellbeing;%20Responsibility%20of%20all%20-%20Making%20the%20links%E2%80%A6making%20it%20work

2013). Lo que nos invita a buscar el bienestar de todos desde una visión de lo común, no ajena a tensiones y conflictos, pero que no considera la relación de los seres humanos con sus realidades de la manera uniforme y silenciosa que quieren quienes ejercen el poder. Esta opción invita, como plantea Garcés, a constituirse en compañía como sujetos críticos que, sin miedo, emprenden una acción capaz de ir más allá de lo que saben, de entrar en contacto con lo que no pueden ver ni prever. Con ello se busca un ambiente de responsabilidad y solidaridad social y cultural que permita el desarrollo personal y social en entornos de confianza mutua.

Todo lo anterior significa que ninguna propuesta de educación es neutral y que hay que decidir su sentido, vinculado no a una moda, sino al proyecto de vida en común que se pretende favorecer para la sociedad. Lo que nos lleva a situar el sentido de la formación del profesorado en este entramado de relaciones e intereses. En los párrafos siguientes lo hacemos tratando de no "perder de vista las interacciones e interconexiones que se producen entre los diferentes componentes del sistema educativo" (Sancho y Hernández, 2004, p. 14).

3. PENSAR EL SENTIDO DE SER DOCENTE (Y SU FORMACIÓN) EN UNA TRAMA DE RELACIONES

La cuestión del sentido de ser docente y de su formación docente y de su lugar en el sistema educativo es un tema que nos ocupa y preocupa (Hernández y Sancho, 1993; Sancho y Hernández, 1993; Sancho, 2000; 2007; 2014; Sancho y Hernández, 2004; Sancho y Hernández-Hernández, 2014; Sancho-Gil y Correa-Gorospe, 2016; Sancho-Gil, Sánchez-Valero y Domingo-Coscollola, 2017, entre otros). Además de que formamos parte de grupos de docentes, en los diferentes espacios del sistema educativo, con los que tratamos de aprender en compañía y generar saber pedagógico (Anguita, Hernández y Ventura, 2010; Abakerli Baptista, 2014; Hernández y Herraiz, 2018).

Desde este marco, hemos de reconocer que venimos de una tradición, y las tradiciones si no se confrontan y cuestionan son difíciles de superar. En nuestro contexto, una postura predominante que los estudiantes que quieren ser docentes de educación infantil y primaria suelen traer a la universidad es que para ser maestra basta 'con que te gusten los niños'. Mientras que los de secundaria parecen seguir manteniendo que para enseñar lo único que tienen que saber es 'la asignatura'. En distintas investigaciones hemos cuestionado estas visiones y hemos mostrado la complejidad y responsabilidad de la docencia, así como las distintas dimensiones y tareas que implica esta profesión (Hernández y Sancho, 1993; Sancho-Gil y Correa-Gorospe, 2016) en un mundo volátil, incierto y cambiante (Hernández y Sancho, 2014).

De ahí que, para nosotros, el sentido de la formación inicial de todo docente podría ir encaminada a procurar una base que le permitiera seguir aprendiendo a lo largo y lo ancho de la vida. Comenzando por cuestionar tanto la idea de que 'una vez tengo el título ya no tengo que seguir estudiando y aprendiendo' (más allá de las oposiciones) y garantizar que no se acabe concluyendo que 'la formación inicial no sirve para nada' (Sancho, 2014). Que lo que importa es la práctica. Quienes deciden dedicarse a la docencia, hasta el momento, vienen configurados por un sistema educativo con unas determinadas visiones del conocimiento, basado en un pequeño conjunto compartimentalizado de asignaturas y orientado, por lo general, a la repetición y la aplicación y una relación pedagógica unidireccional y transmisiva.

De este modo, nuestra primera propuesta consistiría en rediseñar la selección de los candidatos a los estudios de Maestro de Educación Infantil y Primaria y al máster oficial de secundaria. Para ello, iríamos más allá de las pruebas de papel y lápiz y propondríamos distintas situaciones que los candidatos, en grupo, tuvie-

ran que resolver de forma empática y creativa. Después, tendrían que dar cuenta grupal e individualmente del sentido de sus decisiones. Además de considerar su sensibilidad social. Lo que quiere decir tener experiencia en participar en acciones que tengan como finalidad el bienestar de otras personas.

En cuanto a la propuesta formativa (al contenido de grado o máster universitario), entendemos que podría considerar una base de conocimientos que permita a los aspirantes:

- → Reflexionar y situar la procedencia de sus concepciones, sus creencias implícitas sobre la educación: ¿por qué piensan cómo piensan? (Mlodinow,2013).
- → Comprender el mundo en que vivimos, los desafíos de su profesión y las dimensiones que la constituyen.
- → Considerar el conocimiento disponible sobre el aprendizaje y la educación para superar las inercias y creencias y la reinvención de ‘innovaciones’.

Porque como argumentó el filósofo Soren Kierkegaard “La vida sólo puede ser comprendida mirando hacia atrás, pero sólo puede ser vivida mirando hacia adelante”.

Parece evidente que la construcción de esta base va más a allá de ‘las asignaturas y su didáctica’ y los agregados de Psicología, Sociología y Practicum, que conforman los grados actuales y guían el máster de secundaria. En otro lugar (Hernández Hernández, 2014) dimos cuenta de una experiencia de formación inicial de secundaria que permitió a los estudiantes involucrarse desde un primer momento en un proceso que les exigía ponerse en juego, no ser espectadores y dialogar de manera constante entre lo que encontraban en los centros y lo que construirían en la universidad. En esta experiencia, que duró más de 10 años, se les ofrecería una visión integrada y problematizada de los saberes considerados necesarios para adentrarse en la profesión docente:

- → El saber pedagógico, que conlleva, en este momento de la formación, una mínima capacidad para favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, incluyendo la implicación en el aprender, la creatividad y la colaboración, sin primar en demasía la memorización o las tareas de ejercitación.
- → La comprensión del papel de las tecnologías, no sólo la digital sino también la artefactual, simbólica, organizativa e incluso biotecnológica, en su propio aprendizaje, en la forma de organizar el aula y los espacios del centro y en el aprendizaje del alumnado dentro y fuera del centro.
- → El saber organizativo y colaborativo, con el fin de promover la capacidad para planificar la acción docente más allá de los patrones tradicionales y rutinarios. También para fomentar la predisposición para trabajar en equipo y para aprender de y enseñar a otros docentes.
- → La flexibilidad para tener en cuenta que los requerimientos profesionales pueden cambiar varias veces a lo largo de sus carreras, y no entender la profesionalidad como una excusa para resistirse al cambio.
- → La apertura que se relaciona con la capacidad de relacionarse con las familias y otros profesionales y entidades de forma que complementen y no subviertan el potencial educativo de cada uno de ellos.

Se trataría en definitiva de una propuesta para contribuir a la formación de docentes con:

- → capacidad de pensamiento y acción,

→ criterio, no basado en 'las creencias' sino en el análisis de evidencias y relacionado con los problemas educativos emergentes,
→ pensamiento crítico, capaz de analizar las luces y sombras de cada situación y propuesta y de ir más allá de las 'modas',
→ sentido de lo común, que conlleva una idea de la educación a favor de 'todos' los seres humanos.

Con todo, hay que considerar que el docente, la Escuela, no pueden educar solos (Sancho, 1998). Por lo que resulta imprescindible entender que el profesorado es solo un nodo (y no el que más influencia detenta) de la amplia y compleja red de una sociedad que tiene que decidir y luchar por el tipo de educación y el presente-futuro que desea para todos y cada uno de los ciudadanos.

4. LA FORMACIÓN DE LOS FORMADORES Y LOS POLÍTICOS

Como también hemos planteado en ocasiones anteriores (Sancho y Hernández, 1993; Sancho, 2007), resulta imposible una transformación y mejora fundamental de la formación inicial de los docentes, si no tomamos en consideración la situación de quienes tienen el poder y la responsabilidad de promoverla. Así que, para acabar este capítulo, nos referimos brevemente los dos estamentos más directamente implicados.

Como hemos argumentado, no podemos dejar de tener en cuenta la historia profesional y formativa de las personas que hoy nos dedicamos a la formación inicial de estos docentes. Aquí habría que considerar nuestra capacidad y predisposición para transitar de una noción de educación creada en el siglo XX, a una que responda a los retos del siglo XXI. En particular, las visiones del conocimiento (en general disciplinar, factual y declarativo), la comprensión de quiénes son y cómo aprenden los estudiantes hoy, el sentido de las relaciones pedagógicas y el papel de la evaluación (¿del aprendizaje o para el aprendizaje?).

En cuanto a los responsables de las políticas educativas, de la adjudicación de los recursos y de la promoción de determinados discursos sobre la educación, les pediríamos que manifestasen claramente el sentido que dan a la educación (¿sólo para unos cuantos o para toda la población? ¿solo para quienes ya 'salen educados de casa' o para el conjunto de los ciudadanos y ciudadanas?). Y que consideren y habiliten medios para poder evaluar sus actuaciones, la coherencia entre lo que dicen, lo que legislan y lo que son capaces de llevar a la práctica.

En definitiva, lo que planteamos en una propuesta para ser discutida de la forma más amplia posible superando las tradicionales relaciones de poder.

5. PARA SEGUIR DEBATIENDO

Lo anterior plantea una bifurcación que lleva a escoger qué camino tomar. Elegir ante esta dualidad que se interfiere y afecta a todos y cada uno de los miembros de una sociedad no ha de ser solo la opción de un gobierno y de un partido, sino la de quienes piensan, como ha sucedido en algunos países, en lo común y en un presente-futuro que se va revisando y que no se deja llevar por la urgencia de lo inmediato.

De aquí que nuestra opción es la de acompañar la formación de un ciudadano que se prepara para vivir, que está viviendo en una sociedad que piensa en lo común, que no excluye y que procura el bienestar individual, social y con el entorno.

AGRADECIMIENTOS

ESBRINA — Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017SGR 1248): http://esbrina.eu

REUNI+D -Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital (EDU2015-68718-RED): http://reunid.eu

REFERENCIAS

Abakerli Baptista, M. A. (2014). Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada. Se puede acceder desde: http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/65287

Anguita, M., Hernández, F., y Ventura, M. (2010). Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. Cuadernos de Pedagogía, 400, 77-80.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. Revista Iberoamericana de Educación, 68 (2), 157-172.

Garcés, M. (2013). El compromís. Barcelona: CCCB.

Hernández, F. (2006). Las emociones y el nuevo espíritu del capitalismo. Cuadernos de Pedagogía, 360, 94-99.

Hernández Hernández, F. (coord.) (2014). Aprender a ser docente de secundaria. Barcelona: Octaedro.

Hernández-Hernández, F. (2017). Afavorir innovacions que canviïn la gramàtica de l'escola i les relacions pedagògiques, i que qüestionin la creació d'un subjecte neoliberal. Revista Catalana de Pedagogia, 12, 17-37. DOI: 10.2436/20.3007.01.93

Hernández, F., Herraiz, F. (coord.) (2018). Aprender en compañía. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Paidós.

Laval, Ch., y Dardot, P. (2013). La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa.

Miñana, C., y Rodríguez, J.G. (2003). La educación en el contexto neoliberal. Dins Restrepo Botero, D.I. (ed). La falacia neoliberal. Crítica y alternativas (pp. 285-321). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Mlodinow, L. (2013). Subliminal. Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento. Barcelona: Crítica.

Phillips, D. C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard “Softer” Domains. Educational Researcher, 43(1), 9-11. DOI: 10.3102/0013189X13520293

Sancho, J. M. (1998). Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas. En J. Ballesta, J. M. Sancho y M. Area (coord.), Los medios de comunicación en el currículum (pp. 17-43.). Murcia: Editorial K R.

Sancho, J. M. (2000). ¿Entretener, enseñar, educar? La formación del profesorado en la Sociedad de la Información. Revista Pedagógica Tabanque, 14, 139-152.

Sancho, J. M. (2007) La formación de quienes forman al profesorado. Cuadernos de Pedagogía, 374, 58-61.

Sancho, J. M. (2014). Fundamental e irrelevante. Las paradojas de la formación del profesorado. En M. A. Flores y C. Coutinho (org.), Formação e trabalho docente: diversidade e convergencias (pp. 17-34). Santo Tirso (Portugal): De Facto Editores.

Sancho, J. M., y Hernández, F. (1993). Quiénes son y qué piensan los formadores. Cuadernos de Pedagogía, 220, 91-94.

Sancho, J. M., y Hernández, F. (2004). La formación del profesorado en tiempos de incertidumbre. Movimento. Revista da Escola de Educaçâo Física, 10 (1), 9-40.

Sancho, J. M., y Hernández-Hernández, F. (coords.) (2014). Maestros al vaivén Aprender la profesión de docente en el mundo actual. Barcelona: Octaedro.

Sancho-Gil, J. M., y Correa-Gorospe. J. M. (2016). Aprender a enseñar: La constitución de la identidad del profesor en la educación infantil y primaria. Movimento, 22(2), 471 – 484. http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/58298

Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A., y Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. European Journal of Teacher Education, 40(3), 310-325. DOI: 10.1080/02619768.2017.1320388

Sancho-Gil, J.M., y Hernández-Hernández, F. (2108). Pensar la formación del profesorado vinculada a las finalidades de la educación. Cuadernos de Pedagogía, 489, 52-57.

CAPÍTULO 14

Escenarios para una nueva profesión

Carlos Magro Mazo *(Asociación Educación Abierta, @c_magro)*

Urgía crear escuelas, pero urgía más crear maestros; urgía dotar a la Escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada; pero urgía más capacitar al Maestro para convertirlo en sacerdote de esta función; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella.
Gaceta de Madrid. N°273. 30 de septiembre de 1931

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, sin importar si estaba o no de acuerdo con ellos.
Paulo Freire, 1993

Práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliadas, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley, conforman un escenario para un nuevo oficio.
Philippe Perrenoud, 2008.

La enseñanza está lejos de ser una tarea sencilla. Enseñar hoy es un trabajo complejo que, para su buen desempeño, requiere de los más altos estándares en la práctica profesional, señalaban hace ya más de 20 años Hargreaves y Goodson (1996). No habrá sociedad del conocimiento, sin docentes de alta capacitación (Hargreaves, 2003). Afrontar los retos educativos actuales (en términos de equidad y diversidad) requiere un elevado grado de implicación y un alto compromiso por parte de los docentes que debe ir dirigido siempre, no olvidemos, a asegurar el *derecho a aprender* de todos los alumnos (Darling-Hammond, 2001).

La enseñanza es una actividad incierta, contextualizada y construida en respuesta a las particularidades de la vida diaria en las escuelas (Marcelo, 2001) y los estudiantes. Es más compleja que complicada y mucho más contingente que planificada. Es una tarea "laboriosa, paciente y difícil. Mucho más de lo que la gente cree y muchísimo más de lo que piensan los políticos," dice Francisco Imbernón en *Ser docente en una sociedad compleja* (Imbernón, 2017, p. 21).

La docencia es también una profesión paradójica (Hargreaves y Lo, 2000). A pesar de que los docentes son imprescindibles, asistimos a un doble discurso sobre ellos (Montero y Gewerc, 2018). Parece que cuanto más necesarios e importantes son más les criticamos. Ha sido y sigue siendo habitual su demonización a través de la crítica constante del sistema educativo. A día de hoy, sigue siendo válido, desgraciadamente, aquello que, a finales de los años 90, señalaba Fernández Enguita (1999, p. 19): "los profesionales de la enseñanza no pueden evitar la sensación de que la escuela se halla sometida a un fuego cruzado, degradado su prestigio y criticada por todos". No les falta razón, continuaba, "pues parece que no existe nada más cómodo para una sociedad

que culpar de sus males a la escuela -exculpando así, de paso, a otras instituciones como las empresas y el Estado- y tratar de encontrar soluciones mágicas a través de su permanente reforma" (Enguita, M. 1999, p. 19).

A pesar de que los docentes son la pieza fundamental de los sistemas educativos y que ejercen la influencia más determinante en el aprendizaje de los alumnos (Montero, 2006), apenas contamos con ellos a la hora de definir temas centrales para la educación. Ni siquiera cuando los temas afectan directamente a su carrera profesional. Cuanto más importante es su papel y más se espera de ellos, menos apoyo, respeto y margen para la creatividad, la flexibilidad y la innovación parece que se les concede (Hargreaves y Lo, 2000).

Repasando las reformas educativas de los últimos decenios observamos, no sin cierta sorpresa, que no se ha planteado en ningún momento una revisión profunda de la profesión docente, a pesar del consenso que parece existir, en palabras de António Nóvoa, sobre las cosas que se deberían hacer: "la articulación entre la formación inicial, la inducción y la formación en servicio con una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida; una mayor atención a los primeros años de ejercicio profesional y a la inserción de profesores jóvenes en los centros educativos; la valoración del profesor reflexivo y de una formación de profesores basada en la investigación; la importancia de las culturas colaborativas, del trabajo en equipo, del acompañamiento, de la supervisión y de la evaluación de los profesores" (Nóvoa, 2009, p. 51). Y, cuando se han hecho cambios como sucedió con la creación de las facultades de educación o la reconversión de la deficiente y escasa formación pedagógica del profesorado de educación secundaria, éstos se han hecho sin contar realmente con ellos y, en ningún caso, han producido los resultados esperados y necesarios. Parece que, a pesar de que existe un discurso coherente (y en gran parte compartido) sobre lo que hay que hacer, no somos capaces de hacer eso que decimos que hay que hacer (Nóvoa, 2009).

En torno a los docentes existe un doble discurso de revalorización y desvalorización (Montero y Gewerc, 2018) que se traduce, a su vez, en políticas y medidas contradictorias: conviven, "por un lado, una tendencia a la uniformización de la enseñanza y a cierta aversión por la profesionalización de los docentes; y por el otro, una tendencia hacia una mayor calidad y profesionalidad del ejercicio docente" (Hargreaves y Lo, 2000, p. 191). Sentimos "la necesidad de revalorizar una profesión que tiene en sus manos el futuro de las generaciones venideras" (Montero y Gewerc, 2018, p. 5), pero, en general y especialmente en las últimas décadas, hemos optado por políticas de control, enfrentamiento y desconfianza que provocan desprofesionalización, "reduciendo los márgenes de libertad en la toma de decisiones profesionales y regulando su quehacer cotidiano de forma exhaustiva." (Montero y Gewerc, 2018, p. 5). Nos encontramos, de hecho, ante lo que Hoye denominó un *dilema endémico* entre una visión burocrática de la docencia y otra visión profesionalizante (Hoyle, 2008). Nos encontramos ante la vieja tensión identificada por el sociólogo Emile Durkheim a principios de siglo XX para las profesiones, entre autonomía y control estatal.

Son múltiples los datos que apuntan hacia la necesidad de un cambio educativo profundo que sea capaz de responder a los desafíos educativos actuales. Un cambio que, a diferencia de los propuestos en otros momentos, debe girar fundamentalmente entorno a la necesidad de una nueva cultura del aprendizaje y de la enseñanza en nuestras escuelas. Lo que, inevitablemente, coloca a los docentes en el primer plano del debate educativo (Nóvoa, 2009).

Hargreaves y Fullan (2014) hablan de cinco falacias del cambio educativo: velocidad excesiva; estandarización; sustitución de personas incompetentes por competentes; dependencia de unas medidas del rendimiento muy limitada; y competitividad escolar. Frente a estas medidas que se han demostrado inoperantes, proponen apostar por el desarrollo de la capacidad profesional; la responsabilidad colectiva, el trabajo en

equipo y la colaboración; el compromiso moral y la inspiración; el criterio profesional; el apoyo entre escuelas; y las políticas sistémicas, coherentes y cohesivas.

Por su parte, en 2015, Javier Murillo y Gabriela Krichesky recogieron las principales lecciones aprendidas tras cinco décadas del movimiento de mejora escolar, identificando seis factores a tener en cuenta para la puesta en marcha de procesos de transformación escolar: "la colaboración docente y el trabajo en redes; la implicación de la comunidad; el liderazgo sistémico; la centralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el debate entre la responsabilidad y la rendición de cuentas; y las nuevas relaciones entre la administración pública y las escuelas" (Murillo y Krichesky, 2015, p. 69).

Parece que, por fin, tras varias décadas de reformas educativas sin efecto, hemos entendido que los procesos de cambio deben articularse desde una lógica compleja y participativa, alejándose de los acercamientos tecnocráticos y burocráticos que han dominado estas reformas educativas (Monarca y Rappoport, 2013, p. 55). Parece que, por fin, hemos entendido que para cambiar la educación es necesario hacerlo con los docentes, no contra o a pesar de ellos y que, "por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, éste no tendrá lugar si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio" (Vaillant, 2005, p. 45). Parece que, tras años de reformas, hemos asumido que el cambio y la mejora escolar están más asociados "a procesos de búsqueda, indagación, confianza, formación, asesoramiento, colaboración, que a procesos de vigilancia" (Monarca y Rappoport, 2013, p. 73). Parece que, por fin, somos conscientes de que es necesario reconocer y dar un mayor protagonismo a los docentes en la reivindicación de su futuro y en la redefinición de sus funciones.

Es bien conocida, por reiterada, la frase del informe elaborado por Michael Barber y Mona Mourshed para Mckinsey en 2007 (Barber y Mourshed, 2007) que afirma que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes. Afirmación que, teniendo una parte de verdad, es en sí misma errónea y perjudicial, tal y como ha indicado muy acertadamente Fernández Enguita (2017) calificandola como *el error Mckinsey*. Errónea porque, como bien sostiene el propio Fernández Enguita, una organización es siempre algo distinto de los elementos que la forman. El todo es distinto que la suma de las partes. Y perjudicial porque al centrar exclusivamente la atención en los profesores de manera individual ignora la enorme importancia que tienen las organizaciones, los recursos y las culturas escolares para la mejora escolar. Un techo, el de la calidad individual de los docentes, que es en todo caso frágil y fácilmente fracturable, y que está sujeto a una presión y a unas demandas que lejos de disminuir crecerán en los próximos años.

La primera consecuencia es que, aun asumiendo la importancia de los docentes en la mejora escolar, no basta con actuar sobre las personas a nivel individual, debemos también actuar sobre las escuelas y las culturas escolares. El nuevo profesionalismo docente debe estar marcado, sin duda, por el trabajo y el aprendizaje en equipo (Hargreaves y Shirley, 2012). El equipo es la forma más efectiva de difundir las mejores prácticas y la innovación (Mariano Fernández Enguita, 2018). Es también el entorno más adecuado en el que aprender, en el que recibir constantemente retroalimentación cualificada y en el que obtener reconocimiento, a la vez que un antídoto contra el aislamiento del aula tradicional.

Para que los cambios sean útiles han de afectar tanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje como a la organización escolar. Lo que pasa por actuar sobre la cultura escolar y la cultura profesional. Entendiendo por cultura escolar el conjunto de "valores, normas, expectativas...; a esos elementos que hacen que una escuela sea innovadora, aprenda, trabaje en equipo" (Murillo y Krichesky, 2015, p. 79) y por cultura profesional

los "conocimientos, creencias, valores, normas, rutinas y actitudes del profesorado sobre la enseñanza, sobre enseñanza y tecnologías, sobre el alumnado, las relaciones entre profesores, las visiones de su actividad profesional, sus percepciones sobre el cambio" (Montero y Genera, 2018, p. 15).

El cambio educativo sólo será significativo si activa los procesos de acción-reflexión-acción de los protagonistas de forma participativa, cooperativa, negociada y deliberativa (Miranda Martín, 2002). Tal y como sostenían Darling-Hammond y Mclaughlin (2004), los profesores aprenden haciendo, leyendo y reflexionando a través de la colaboración con otros, observando muy de cerca el trabajo de los estudiantes, y compartiendo lo que observan. Algo que, por cierto, ya habían señalado John Dewey al hablar de la *reflective action* y Donald Schön al proponer la necesidad del *profesional reflexivo*.

Uno de los aspectos más determinantes para la mejora de la práctica docente y que menos atención ha recibido en el contexto iberoamericano es el momento de incorporación de los nuevos docentes a la profesión. Dado el carácter complejo y de alta dependencia del contexto de la enseñanza, hay cosas que solo se aprenden en la práctica. En ese sentido, hace años que la investigación educativa insiste en la importancia y dificultad que suponen los primeros años de práctica docente (Avalos, 2016). No son pocos los autores que defienden de manera clara que el periodo inicial de inserción profesional es una etapa bien diferenciada, tanto de la formación inicial como de la formación continua, y que requiere una atención específica con programas y políticas adecuados. Programas que en la literatura educativa se denominan de inducción profesional. Y cuyo doble carácter de formación individual y colaborativa los convierte en buen ámbito para explorar políticas educativas que vayan más allá de una visión de la docencia y de la enseñanza como un problema de capacitación individual, para considerarlo como un problema de alta complejidad que requiere de actuaciones sistémicas, contextualizadas, situadas y contingentes.

Atender al periodo de inserción profesional es un excelente ejercicio para explorar la relación existente entre la mejora escolar, a través de la capacitación docente, y la mejora escolar a través de la atención a los contextos organizacionales y las culturas escolares donde se desarrolla la práctica docente. El periodo de inserción profesional constituye un buen ámbito para mostrar que no es que no sea importante la capacitación individual de los docentes, sino que ésta no es suficiente. No es suficiente si todo ello no está orientado a desarrollar la capacidad de trabajar y aprender con otros. No es suficiente si lo individual no sirve para potenciar lo colectivo. No debemos olvidar que los docentes se vuelven competentes a través de una mezcla continua de procesos individuales y colectivos (Avalos, 2016).

La transición desde la formación inicial a la carrera profesional puede ser en muchos casos traumática y provoca en la mayoría de los docentes lo que desde hace décadas se conoce como un *shock de realidad* (Veenman, 1984). Un *shock* que lleva a los docentes a recurrir a sus propios recursos, siguiendo aquello que Dan Lortie, en un libro ya clásico titulado Schoolteacher (1975), denominó el *aprendizaje por observación*, es decir, recurriendo a aquello que aprendieron, muchas veces de manera no intencionada, sobre la práctica docente tras miles de horas pasadas previamente ellos mismos como estudiantes observando a sus maestros. Una observación pasiva que llega a crear expectativas y creencias difíciles de remover posteriormente. Algo que fue brillantemente demostrado por Sandra Weber y Claudia Mitchell (1996) en una investigación sobre la imagen que tanto alumnos de primaria como profesores en formación tenían de lo que era un profesor. Las investigadoras solicitaron a ambos grupos (alumnos y docentes en formación) que hicieran un dibujo representando su imagen de un profesor y luego lo explicaran. El hallazgo más sorprendente del análisis, señalaron, fue la presencia generalizada de imágenes de transmisión tradicionales de enseñanza, tanto entre los alumnos de primaria como incluso entre los profesores en formación. Lo que les llevó a concluir, al igual que a Lortie, que

los estereotipos que prevalecen en la cultura y la experiencia desempeñan un papel determinante en la identidad de los docentes. De ahí la importancia de trabajar esas preconcepciones no solo durante la formación inicial, sino, sobre todo, en los primeros años de práctica docente, construyendo la identidad docente desde la observación de los otros en contextos reales.

Los primeros años de docencia constituyen un periodo fundamental en el desarrollo profesional. Los profesores nuevos tienen que enseñar y tienen que aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 2001). Veenman identificó los principales desafíos de los nuevos docentes en distintos países encontrando bastantes similitudes entre ellos: "motivar a los alumnos a aprender, gestionar la clase, lidiar con las diferencias individuales entre los estudiantes, evaluar el trabajo de estos y gestionar la comunicación con los padres de familia". (OCDE, 2009, p. 131). Y, por si fuera poco, como señaló Carlos Marcelo (1999), los nuevos docentes deben hacer todo esto cargados con las mismas responsabilidades que los docentes con más experiencia.

Los primeros años son un periodo clave también porque es cuando los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, los valores y las conductas que caracterizan a la cultura escolar (MECD, 2015). Es una etapa "determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo" (Marcelo, 2007, p. 29), y son también años importantes para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión. Para Marcelo, "si queremos asegurar el derecho de nuestros alumnos a aprender y si queremos que nuestras escuelas sigan siendo espacios donde se construye el conocimiento de las nuevas generaciones, es preciso prestar mucha mayor atención a la forma como los nuevos profesores se insertan en la cultura escolar" (Marcelo, 2009, p. 20). Aprender a enseñar es un proceso complejo que lleva años dominar.

Centrarse en estos primeros años nos permite además, como decíamos y han señalado Denise Mewborn y Andrew Tyminski (2006), entender la importancia que tienen sobre los profesores las imágenes y creencias previas sobre la enseñanza y el aprendizaje y, por tanto, nos da pistas sobre la necesidad de capacitar a los docentes durante su formación inicial y continua para analizar críticamente esas creencias, a menudo profundamente arraigadas, ayudándoles a desarrollar nuevas visiones de lo que es posible y deseable en la enseñanza que inspiren y guíen su práctica profesional. Como sostuvieron Johnston y Ryan, "los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar" (Johnston y Ryan, 1983, p. 2).

Karry K. Wong, en un artículo seminal sobre los programas de inducción profesional, los definió como "una formación integral y exhaustiva, más un proceso de asesoramiento y apoyo a nivel de todo el sistema que dura entre 2 o 3 años, para integrarse posteriormente y de manera natural en los programas de desarrollo profesional de los nuevos profesores" (Wong, 2004, p. 42).

No hay dos programas de inducción iguales. Hay, de hecho, una gran variedad en cuanto a sus características, contenidos y duración. Pero sí hay elementos comunes: en muchos comienzan con una iniciación de 4 o 5 días antes de que comience la escuela; se ofrece una capacitación sistemática durante un período que varía de 1 a 3 años; se facilitan la formación de comunidades de aprendizaje en las que los nuevos maestros puedan establecer contactos y encontrar apoyo; hay un apoyo administrativo fuerte; poseen un elemento fuerte de mentoría; y ofrecen oportunidades para que los participantes visiten las aulas de otros compañeros (Wong, 2004). Comparando programas de inducción en Suiza, Japón, Francia, Shanghai y Nueva Zelanda, Wong encontró varias coincidencias: eran programas muy estructurados, completos, rigurosos y monitoreados, donde

los distintos roles estaban claramente definidos; en todos se entendía que la inducción era una primera fase en un proceso de aprendizaje profesional continuo y a lo largo de la vida; y, en todos, la colaboración era vista como una fortaleza y se trabajaba para fomentar el intercambio entre los docentes no solo de experiencias, prácticas concretas y herramientas, sino también un lenguaje común.

Un aspecto crítico es que el período de inserción no debe solo integrar al nuevo profesorado en la cultura escolar vigente, sino que también debe contribuir a desarrollar en los nuevos docentes una mirada crítica y reflexiva hacia la profesión. De nada nos serviría poner en marcha programas de inducción profesional si éstos refuerzan modelos de enseñanza, prácticas docentes y culturas escolares poco adecuadas para los desafíos educativos actuales. Y en eso, el lugar donde se desarrollen estos programas de inducción es determinante.

Una de las conclusiones de la investigación sobre inducción profesional es la importancia que tiene en el éxito de estos programas la cultura escolar (Gaikhorst et al., 2014) por lo que no se pueden diseñar de manera superficial, ni en cualquier lugar. Los programas de inducción deben ofrecer oportunidades de conexión entre docentes y estar estructurados dentro de comunidades de aprendizaje donde los docentes nuevos y los veteranos puedan interactuar (Wong, 2004). Los mejores programas de inducción, mantenía Wong, deben apoyar redes que creen comunidades de aprendizaje; tratar a todos los participantes como colaboradores valiosos; crear comunidades de aprendizaje donde tanto los nuevos maestros como los maestros veteranos adquieran conocimientos; y demostrar que la enseñanza de calidad no es solo una responsabilidad individual, sino también o, sobre todo, una responsabilidad colectiva.

Los cambios en los modelos de formación y desarrollo profesional docente deben ir acompañados de cambios organizacionales y cambios en las culturas escolares.

La colaboración y el apoyo mutuo, las redes profesionales, el aprendizaje permanente, el uso de evidencias, la implicación de las familias y la colaboración de las administraciones educativas son fundamentales frente al desafío de mejorar un sistema educativo en su conjunto (Hargreaves y Shirley, 2009). “La enseñanza se ha convertido en un trabajo imprescindiblemente colectivo” (Imbernón, F. 2001, p. 11). Los aprendizajes de los estudiantes son el resultado siempre de la intervención de un grupo de docentes (Ávalos, 2009). Sin embargo, señala Bolívar (2018, p.51), “para los profesores, es un trabajo aislado, en el espacio privativo del aula, con escasas posibilidades de aprender de sus pares”. Además, los docentes aprenden de sus prácticas pedagógicas: aprenden a aprender, a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, en fin, a enseñar (Calvo, 2014).

No hay duda, de que la mejora de la educación pasa por una profunda reforma de la profesión docente pero tampoco que, para cambiar la educación, no solo es necesario cambiar al profesorado, sino potenciar al mismo tiempo el cambio en los contextos donde el profesorado desarrolla su cometido y los procesos que condicionan sus prácticas: “las escuelas, la normativa, el apoyo comunitario, los procesos de decisión, la comunicación” (Imbernón, 2006, p. 42). Si queremos nuevas prácticas docentes y nuevos patrones de relación entre los docentes, debemos actuar en los contextos organizativos en los que trabajan (Bolívar, Domingo, Escudero, Rodrigo, 2007). Si queremos que los cambios tengan un impacto real en los resultados de los alumnos a través de una incidencia real en la vida de los centros y que estos cambios sean sostenibles deben generarse desde dentro para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y profesional e implicando al profesorado en un análisis reflexivo de lo que hace. La mejora de un centro educativo (y de los resultados de sus alumnos) depende, en gran medida, de su capacidad para desarrollar internamente el cambio. La buena noticia es que “todas las escuelas tienen la capacidad interna de mejora” (Harris, 2002, p. 11).

La transformación, la innovación y el cambio dependen menos de leyes y reformas que de proyectos de institución y de prácticas profesionales. La innovación y el cambio exigen hacer esfuerzos explícitos para fomentar y desarrollar en las escuelas entornos de confianza. Cada actor implicado debe tener confianza en su propia capacidad, en la de sus colegas y en la de la escuela globalmente para promover la innovación y el cambio (Harris, 2002). El trabajo colectivo en entornos de confianza facilita la reflexión en las propias prácticas, lo que permite a los docentes tomar riesgos, resolver problemas y atender los dilemas en su práctica (Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017). Necesitamos trabajar por una cultura de la colaboración, la cooperación, la confianza, la complicidad, el apoyo mutuo y la tolerancia profesional.

Sin embargo, tanto las actuales estructuras escolares (los tiempos y la organización curricular) como la cultura escolar predominante y la identidad docente dificultan que los profesores piensen en términos de problemas compartidos o de objetivos organizativos más amplios. "*En el interior de las escuelas, los profesores tienden a pensar en términos de mi aula, mi materia o mis alumnos*" (Darling-Hammond y Mclaughlin, 2004, p. 10).

Cambiar esta situación exige actuar con políticas diversas, capaces de actuar sobre todas las dimensiones implicadas en la mejora escolar, y exige especialmente trabajar a favor de un profesionalismo ampliado, construido en la interacción y colaboración con otros colegas. Necesitamos transformar la tradicional cultura escolar individualista por una cultura de la colaboración y la responsabilidad compartida. La reclusión en el aula individual no lleva muy lejos la innovación si, al tiempo, no se incrementan los modos de trabajar y aprender juntos. Debemos tener presente, como estamos diciendo, que las creencias de los docentes suelen estar determinadas por las estructuras en las que trabajan. En términos de Hargreaves y Goodson debemos trabajar a favor de un compromiso "de trabajo con los colegas; a favor de culturas colaborativas de apoyo y ayuda mutua, utilizando la experiencia compartida para resolver los problemas de la práctica profesional; a favor de un compromiso con una cultura del cuidado hacia los estudiantes y no solo por una cultura del servicio. Lo que, a su vez, nos debe llevar a reconocer e incorporar las dimensiones emocionales y cognitivas de la enseñanza; un compromiso personal con el aprendizaje continuo desde la propia experiencia y los estándares de práctica propios." (Hargreaves y Goodson, 1996, p. vii)

Hoy la complejidad de la enseñanza exige una cultura profesional que, desde la autonomía y el juicio crítico, adopte una disposición colaborativa en el pensamiento y la práctica (Revenga en Imbernón, 2017, p. 94). No se trata, como advierten Bolívar, Escudero, Teresa y Rodrigo (2007, p. 27), de que todos piensen y sientan del mismo modo, "ni de que lo colectivo diluya a lo individual y más personal". Eliminar el individualismo no es lo mismo que eliminar la individualidad. La individualidad genera desacuerdo creativo y riesgo que son recursos fundamentales para el aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2014).

Abordar los retos actuales de la educación escolar pasa por hacer una apuesta decidida por mejorar la colaboración entre docentes. Es cierto, como sostienen desde el Foro de Sevilla, que "es necesario volver a poner de relieve el modelo de profesional docente ligado a un trabajo autónomo, reflexivo y comprometido, lejos de la figura de un aplicador de estándares y normas, sujeto a perfiles profesionales que no corresponden con el trabajo educativo" (Imbernón, Gimeno Sacristán, Rodríguez Martínez y Sured, 2017), pero sobre todo debemos trabajar por transformar la tradicional cultura individualista que aún impera en la mayoría de nuestros centros educativos por una cultura de la colegialidad y el apoyo mutuo. La colegialidad que necesitamos no es lo opuesto a la individualidad. Necesitamos una colegialidad construida desde lo mejor de nuestras individuales.

Ante los retos educativos de nuestro tiempo, es cada vez más importante romper el tradicional aislamiento del profesor en su aula, así como la separación entre la escuela y su entorno. Es necesario trabajar desde

la formación inicial, los periodos de inducción profesional y el desarrollo profesional continuo por una cultura de la colaboración docente, el liderazgo distribuido, el trabajo en redes y la implicación de toda la comunidad.

Todo lo anterior nos lleva a la necesidad de repensar la profesión docente. Nos lleva, en cierta manera a reprofesionalizar la docencia. Reprofesionalizar la docencia es, en primer lugar, oponerse a aquellos que pretenden simplificar la complejidad de la enseñanza. Pero también a todos los que consideran que ser docente es sobre todo una cuestión técnica, basada esencialmente en las capacidades individuales y que aceptan sin crítica la afirmación del informe Mckinsey, insisten en individualizar los retos (buscar los mejores expedientes, priorizando la formación de las capacidades individuales…) e ignoran la importancia de los contextos de trabajo y las culturas escolares.

Reprofesionalizar la docencia es aumentar el capital profesional de los docentes y de las escuelas, entendido éste como la combinación de capital humano, social y decisorio (Hargreaves y Fullan, 2014). El capital humano hace referencia al talento individual. Hace referencia directa a la afirmación del informe Mckinsey y, en general, a todas las políticas educativas y posturas que sostienen que la mejora de la educación pasa por seleccionar a los mejores, a los más dotados, a los más formados para ejercer. Como sostienen Hargreaves y Fullan (2014) la variable clave que determina el éxito no es el capital humano sino el grado de capital social, es decir, la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas.

Reprofesionalizar la docencia pasa por reconstruir las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016), por romper la cultura individualista y por promover la colegialidad y el trabajo en colaboración como requisitos básicos para la mejora y el cambio educativo. Pasa por ser conscientes de que los grupos, los equipos y las comunidades son muchos más poderosos que los individuos cuando se trata de desarrollar capital humano. Pasa por crear una comunidad de docentes que discuta y desarrolle sus intenciones en conjunto, con tiempo, para desarrollar un misión común en sus escuelas (Fullan y Hargreaves, 1996). Pasa por hacer de las escuelas no sólo un lugar de aprendizaje para los alumnos, sino también un lugar de aprendizaje y desarrollo profesional para quienes en ella trabajan (Bolívar, Domingo, Escudero, Rodrigo, 2007). Pasa por pensar "el centro como tarea colectiva, convirtiéndolo en el lugar donde se analiza, discute y decide, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr" (Bolívar, 2000).

La única manera de atender al reto de la diversidad es con diversidad. Una educación de calidad y adaptativa, no puede surgir de la simple suma de las decisiones de los docentes y otros profesionales, sino que requiere un proyecto educativo compartido, lo que nos lleva al nivel y el ámbito del centro y a su proyecto. (Fernández Enguita, 2018). Tradicionalmente la escuela ha dado respuestas colectivas (iguales para todos) basadas en el trabajo individual de los docentes. Ahora debe dar respuestas individualizadas desde el trabajo colectivo de equipos docentes. Si aprender juntos es aprender más, podríamos decir que enseñar con otros es enseñar mejor.

Parafraseando el Decreto de 29 de septiembre de 1931 por el que el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes planteó el Plan Profesional de formación del profesorado, podemos decir que tan urgente es hoy formar a los maestros que hagan crecer y sostengan esta nueva cultura profesional basada en la práctica reflexiva, la colaboración, la cooperación, el trabajo en equipo, la tolerancia profesional, la autonomía y la responsabilidad, como lo es crear las escuelas que creen e impulsen la cultura escolar necesaria para que ese "nuevo profesional" pueda trabajar y desarrollarse profesionalmente. Urge, como decía el Decreto, trabajar por convertir los centros educativos en espacios de aprendizaje docente, transformándolos en lugares que ofrezcan oportunidades "al profesorado para ejercer de otro modo la profesión, reflexionando críticamente

sobre su práctica e intercambiando experiencias para hacer un mejor trabajo con el alumnado, asumiendo la responsabilidad colectiva para el aprendizaje de los estudiantes; en fin, aprender continuamente unos de otros a mejorar sus prácticas docentes y crecer profesionalmente." (Bolívar, 2018, p. 46). Urge trabajar por generar nuevos escenarios de profesionalidad y para la profesión docente. Urge, finalmente, reprofesionalizar la docencia desde una asunción sincera de las nuevas responsabilidades derivadas de los cambios en los fines de la educación y desde un compromiso total con los estudiantes.

La enseñanza no es un asunto técnico. Todo lo contrario. Es algo profundamente ligado a la acción y a la práctica. Es una práctica racional, reflexiva e intencional pero también subjetiva y altamente incierta. Requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración (Marcelo, 2001), cualidades muy alejadas de una concepción puramente técnica de la misma.

La complejidad de la enseñanza requiere, por parte de los profesionales, de una continua reflexión sobre, desde y en la práctica (Schön, 1983).

No hay manuales, ni cursillos para ser un buen docente. Llegar a serlo es un proceso largo, altamente contextual, lleno de incertidumbre y conocimientos tácitos. Los cambios deben estar guiados por visiones morales y sociopolíticas sobre los propósitos a los que debe servir el profesionalismo docente en el contexto de comunidades construidas sobre el cuidado mutuo y de democracias socialmente vigorosas. El tema es todo menos sencillo.

REFERENCIAS

Avalos, B. (2016). *Learning from Research on Beginning Teachers*. En Loughran, J; Hamilton, M. L. (Ed.). International Handbook of Teacher Education. Singapore: Springer, 2016. p. 487-552.

Barber, M. y Moursehd, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Mckinsey. Disponible en https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top

Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*. LVIII(216), 253-274.

Bolívar, A. (2018). La colegialidad en la profesión docente. Déficits y caminos. *Cuadernos de Pedagogía, 489.*

Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J.M., Rodrigo, J. (2007). El centro como contexto de innovación. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/277311548_1505_Bolivar_Domingo_Escudero_y_Rodrigo_El_Centro_como_lugar_de_Innovacion

Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. Educ. Rev. no. 62 Curitiba Oct./Dec. 2016. Disponible en http://www.scielo.br/pdf/er/n62/1984-0411-er-62-00181.pdf

Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente. El aprendizaje profesional colaborativo. En CEPPE, temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (pp. 112-152). Santiago de Chile. OREALC/UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822

Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona. Ariel

Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M.W. (2004). Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado 8 (2) 2004

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Disponible en https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Fernández Enguita, M. (1996). La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas. Madrid. Ediciones Pirámide

Fernández Enguita, M. (27/01/2017). El error McKinsey. Disponible en http://blog.enguita.info/2017/01/el-error-mckinsey.html

Fernández Enguita, M. (2018). Más escuela, menos aula. Madrid. Morata.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice. Designing a continuum to strengthen and sustain teacher. Teachers College Record. Vol. 103, N°6, December 2001. Pp.1013-1055

Freire, P (1993). Política y educación. Mexico. Siglo XXI.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. Mexico. Amorrortu

Gaikhors, L.; Beishuizen, J. J.; Korstjens, I. M.; Volman, M. L. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. Teaching and Teacher Education, n. 42, p. 23-33.

Hargreaves, A. y Goodson I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities en Goodson, I & Hargreaves A (1996). Teachers' Professional Lives. Falmer Press.

Hargreaves, A. y Lo, L.N.K. (2000). Una profesión paradójica: la docencia al comenzar el siglo en UNESCO. El profesionalismo en la enseñanza en Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada Vol. XXX, nº 2, junio 2000. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-114_spa.pdf

Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona. Octaedro.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). The fourth way: The inspiring future for educational change. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). Capital profesional. Madrid. Morata

Harris, A. (2002). School Improvement. What's in It for Schools? London. Routledge

Hoyle, E. (1974). Professionally, professionalism and control in teaching, London Educational Review, 3, pp. 13–19.

Hoyle, E. (2008). Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections en Johnson, D.; Maclean, R. (eds.), Teaching: Professionalization, 285 Development and Leadership. Springer

Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. Disponible en http://www.ub.edu/obipd/docs/claves_para_una_nueva_formacion_del_profesorado._imbernon_f.pdf

Imbernón, F (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?

Imbernón, F. (2017): Ser docente en una sociedad compleja. Barcelona. Grao

Imbernón, F., Gimeno Sacristán, J., Rodríguez Martínez, C. y Sured, J. (2017). El profesorado, su formación y el trabajo educativo. Disponible en https://porotrapoliticaeducativa.org/2017/11/07/el-profesorado-su-formacion-y-el-trabajo-educativo/

Johnston, J. y Ryan, K. (1983). Research on the Beginning Teacher: Implications for Teacher Education, en: K. Howey y W. Gardner (eds.). The Education of Teachers, New York, Longman, 1983.

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. Revista Iberoamericana de Educación. Número 19. Formación Docente. Disponible en https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. Revista Complutense de Educación Vol. 12 Núm. 2 (2001) 531-593. Disponible en http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101220531A/16749Revista

Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. Revista Docencia Nº 33, Año XII, Colegio de Profesores de Chile, Diciembre 2007. Disponible en http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2470

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13. Nº 1, 2009. Disponible en https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf

MECD/Eurydice (2015). La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20609/19/0

Mewborn, D. y Tyminski, A. (2006). Lortie's Apprenticeship Of Observation Revisited. For the Learning of Mathematics 26, 3 (November, 2006). Disponible en https://flm-journal.org/Articles/79737B7E-DE7A641EB5A27DAE448B65.pdf

Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2), 2002. Disponible en http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf

Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. Revista de Educación, Extraordinario 2013, pp. 54-78. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/re2013256.pdf?documentId=0901e72b81725a47

Monarca, H. y Fernández-González, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. Cad. Pesqui. vol.46 no.159 São Paulo Jan/Mar. 2016. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100212#B2

Montero Mª. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial en VV.AA. Comentarios a los informes Eurydice y OCDE sobre la cuestión docente. Revista de Educación, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 66-86. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf

Montero Mª.L. y Gewerc A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 56, Artíc. 3, 31-01-2018. Disponible en http://www.um.es/ead/red/56/montero_gewerc.pdf

Murillo J. y Krichesky G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(1), 69-102. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/551/55133776005.pdf

Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En Vélaz de Medrano, C y Vaillant, D (2009). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid. OEI. Disponible en https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=2

OCDE (2009). Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. Disponible en https://www.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. Graò

Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes en Protagonismo docente en el cambio educativo. Revista PRELAC nº1. OREALC/UNESCO Santiago. Chile. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144711

Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner. New York: Basic Books.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research Summer, 1984, Vol. 54, No. 2, Pp. 143-178

Weber, S. & Mitchell, C. (1996). Using Drawings to Interrogate Professional Identity and the Popular Culture of Teaching en Goodson, I & Hargreaves A (1996). Teachers' Professional Lives. Falmer Press.

Wong, H. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principal*, *NASPP Bulletin*, *88*(638), 41-59.

CAPÍTULO 15

Robustecer, vigorizar y revalorizar la profesión

Mariano Fernández Enguita *(Universidad Complutense de Madrid)*

Este texto tiene su origen en mis notas de trabajo para REDE (iniciativa de la Fundación Cotec y la asociación Atlántida para el diálogo sobre la política educativa), mi participación en la jornada *Educar para el Siglo XXI* (organizada por el MEFP el pasado 6 de noviembre) y unas entradas en mi blog (blog.enguita.info). Es un texto propositivo pero escueto, con muchas propuestas pero pocas explicaciones, si bien habla de cosas que, en muchos casos, he tratado ya en otros lugares. Aun siendo propositivo debe verse también como un texto propedéutico, incluso mayeútico, en el sencillo sentido de que las propuestas que se formulan no pretenden ser definitivas, aunque sí una invitación a reestructurar a fondo la profesión docente, en vez de someterla a enésimos y otra vez inútiles retoques, y de hablar de medidas reales, aunque puedan ser duras o difíciles, en vez perderse en abstracciones bienpensantes.

Abordar la profesión docente en su integridad es abordar un largo recorrido individual y colectivo, el grueso de una vida adulta, que abarca desde la elección de los estudios conducentes a ella, pasando por el crucial proceso de incorporación al trabajo, para llegar al pleno y prolongado ejercicio profesional hasta su culminación. A primera vista el orden más lógico sería el secuencial y cronológico, *post hoc ergo propter hoc*: formación inicial, inducción y carrera, pero creo que será más productivo comenzar por la inducción. La razón es triple: en primer lugar, parece haber, más que sobre cualquier otro aspecto, un amplio acuerdo en la necesidad de introducir, entre la formación inicial y el ejercicio profesional pleno, un periodo y un proceso sustanciales de iniciación, prueba y selección para el nuevo profesorado, aunque siempre será más difícil ponerse de acuerdo en los detalles; en segundo lugar, a diferencia de la formación inicial previa o la carrera docente posterior, tal periodo, enteramente nuevo en la trayectoria global de un docente, no se enfrenta tanto a la losa de las tradiciones establecidas y los intereses creados, lo que otorga una mayor libertad en su configuración; en tercer y último lugar, no obstante, su introducción tendría consecuencias inmediatas para los pasos anteriores y posteriores, es decir, tanto para la formación inicial como para la carrera profesional, que no pueden ni deben ser subestimadas. Por eso empezaré por ese segundo momento cronológico que, sin embargo, es ahora el de mayor interés político, para después tratar los otros dos.

Es posible que nos encontremos hoy ante una oportunidad única de regular por fin la profesión docente de manera sistemática y coherente. A nadie se le oculta que ésta ha sido, durante demasiado tiempo, la patata caliente de la política educativa. Le estalló en las manos al ministerio Maravall, a finales de los noventa, en forma de una huelga que nadie esperaba (ni el ministerio ni los sindicatos); a pesar de no pocas concesiones, no pasó de las buenas intenciones en el periodo de Gabilondo, y ni siquiera fue más allá de un globo sonda en el de Wert. Ahora tenemos un gobierno del que puede decirse cualquier cosa menos que sea fuerte, pero la debilidad de la oposición es todavía mayor, de manera que no hay nadie que pueda oponer a una iniciativa política inteligente otra cosa que la nada. Tanto si el gobierno cree en la viabilidad de una reforma como si tan solo aspira a una ventajosa precampaña electoral antes de las próximas elecciones, lo cierto es que el descontento

con la trayectoria anterior y la situación existente obligan a trabajar sin demora en la búsqueda de una solución aceptable para todos.

En todo caso, la necesidad de establecer para la profesión docente un marco estable a la vez que flexible, así como estimulante a la vez que responsable, es uno de los elementos en que mayor coincidencia ha habido a lo largo y ancho de los debates en torno al pacto educativo habidos en los dos últimos años. No sobre los detalles, desde luego, que recorren desde la pretensión de someter a la profesión al pago por resultados, al estilo del *high stakes testing* en los Estados Unidos, hasta la demanda corporativa de que todo desemboque apenas en más ingresos, mayor *reconocimiento* y la jubilación anticipada, pero sí sobre la necesidad y la urgencia –creo y espero que para cada vez más gente– de alcanzar un compromiso con el apoyo más amplio posible, duradero y que sirva para mejorar la educación. Sobre las condiciones de este compromiso parcial me pronuncié no hace mucho tanto en prensa (véase “Reforzar y revalorizar la profesión”, *El Diario de la Educación*, 30/9/2016, o en mi blog), así como en una comparecencia ante la Subcomisión del Congreso para el Pacto, etc. (en la web del Congreso están disponibles texto y vídeo). No sabría decir si la cuestión del profesorado era y es realmente la más urgente en materia educativa, por delante de cualquier otra, pero sí me parece claro que siempre puede convertirse en la más conflictiva y, sobre todo, que puede y debe ser abordada en sí misma, aun sin olvidar nunca su encaje con otras cuestiones pendientes. Si algo deja claro el examen de los trabajos de la mencionada Subcomisión del Congreso de los Diputados para la elaboración de un Gran Pacto de Estado Social y Político por la Educación (el nombrecito ya habla por sí solo) es que el cruce de vetos hace imposible, o al menos muy difícil y altamente improbable, un pacto global, omnicomprensivo. ¿Por qué no abordar, entonces, uno a uno, pactos más específicos? El compromiso sobre el profesorado sería simplemente el primero de ellos.

1. EL PRACTICUM, MAL LLAMADO ‘INDUCCIÓN’ O ‘MIR DOCENTE’

No es casual que la inducción se haya situado en el centro del debate (aunque lo que produce más nerviosismo es, cómo no, la evaluación). Se suele proponer el modelo y acudir al ejemplo del MIR sanitario, al que se atribuyen en buena medida la solvencia y el reconocimiento profesional del médico, pero raramente se repara en que otras profesiones no menos reconocidas no han necesitado nunca un periodo de transición equivalente, por ejemplo, los ingenieros. La diferencia entre un ingeniero y un médico es que el primero trata materiales y procesos que pueden llegar a conocerse y manejarse con un elevado grado de precisión, mientras que el segundo tiene que hacerlo con materiales y procesos, el cuerpo humano y la vida, mucho más inciertos, al menos por ahora. Aun cuando la dificultad sea equivalente, y la formación de ambos equiparable, podríamos decir que el trabajo del primero es *complicado* y el del segundo es *complejo*: en el primero, una vez se alcanza el resultado deseado (levantar una estructura, hacer funcionar un automóvil o situar un cohete en órbita), se puede replicar una y otra vez con garantías de éxito, mientras que, en el segundo, la incertidumbre es mayor y la garantía es menor. Si el cuerpo es más incierto que minerales y mecanismos, la mente lo es todavía más que el cuerpo, por lo que el trabajo del educador es también más incierto y sus resultados más imprevisibles que los del médico, por no hablar ya del ingeniero. Paradójicamente, la otra cara de esto es que el fracaso tampoco es obvio o, al menos, no lo son sus causas, que siempre pueden ignorarse o imputarse a otros factores (“el problema viene de la familia”, “yo les enseñó, pero ellos no aprenden”, etc.).

Una faceta importante de los procesos complejos es que entrañan un conocimiento *tácito*, no formalizado, que no se suele depositar en un libro o unas instrucciones para después ser recogido, aprendido y aplicado por otros. Gran parte de lo que tiene que aprender un docente sólo se puede aprender en la observación, la compañía y la colaboración con otros docentes. De ahí la importancia de la iniciación y su valor tanto

formativo como selectivo. En otro tiempo no fue tan importante atender a la complejidad. Cuando la escuela se conformaba con enseñar poco tiempo a muchos (ni siquiera todos) y mucho tiempo a pocos (a cada paso menos), sobrevivir a la rigidez y la arbitrariedad era la marca del buen escolar. Cuando la escolarización es ya universal y cada vez más prolongada y pretende ser inclusiva y posibilitar el éxito de todos, la complejidad pasa al primer plano y la formación del docente no puede dejar de cambiar en consecuencia.

Dicho esto, y antes de presentar mis propuestas, añadiré que el término *inducción* me parece una mala traducción del inglés que no puedo dejar de asociar a la vitrocerámica y el electromagnetismo y que no viene mucho a cuento, pues aquí no se trata ya de *inducir* a nadie a nada (se supone que quien ha hecho un grado o un máster para ser profesor y solicita unas prácticas ya no lo necesita), sino, si acaso, de *iniciar*. La analogía con el MIR tampoco me gusta, pues no cabe ignorar que éste llega tras una selectiva y dura carrera de seis años (nada que ver con el fácil acceso y el fácil recorrido de los grados de magisterio y másteres de profesorado) y que suele durar entre otros tres y seis. Prefiero, pues, hablar de *iniciación* o, mejor aún, de *Prácticum*, un término largamente asociado a la formación del docente y que, si de mí dependiera, la universidad no necesitaría ya. Vamos con las propuestas.

1.1. Prácticum/Iniciación

- → Dos años, con una remuneración situada entre el salario mínimo interprofesional y las actuales becas de formación de personal investigador, probablemente ascendente, con horario de tiempo completo y permanencia ampliada en el centro.
- → Oferta limitada a las plazas consideradas necesarias en función de la previsión de posterior oferta de empleo, con un margen de reserva añadido.
- → Acceso competitivo basado en el expediente académico y en una prueba *ad hoc*.
- → Regulación del porcentaje de horas de docencia en aula (y, dentro de ésta, en codocencia, sobre todo, y en solitario), actividades formativas, etc.
- → Centros seleccionados y acreditados por su nivel de calidad, en relación con un contexto dado, y por proyectos de mejora e innovación, así como por la presencia de un equipo senior adecuado y un plan de inducción.
- → Mentores senior, seleccionados y habilitados por requisitos y concurso público competitivo.
- → Responsabilidad combinada sobre su gestión por parte de los empleadores (las administraciones para la escuela pública y consorcios acreditados para la privada y concertada) y la profesión autoorganizada (colegios profesionales y representantes sindicales, por ejemplo)
- → Diseño general con intervención de los empleadores, la profesión y la universidad.

1.2. Habilitación

Se entiende por habilitación la condición personal adquirida que permite ser contratado para tareas docentes, indistintamente, en la escuela pública, concertada y privada, y concurrir, en su caso, a las pruebas de acceso a la condición de maestro o profesor funcionario.

- → Se obtendrá con la evaluación positiva de periodo de inducción, sin más pruebas adicionales, en el entendido de que esta evaluación no será un *“Se le supone”* generalizdo, como se decía del valor de los soldados en tiempos de paz.

- → Tendrá validez nacional, aunque las CCAA pueden añadir requisitos locales, no necesariamente previos (por ejemplo, el conocimiento de la lengua propia) para el ejercicio en ellas, dentro de sus competencias y sin menoscabo de la igualdad de oportunidades.
- → Debe ser revalidada. Por ejemplo:
  - ↘ a los 5 y años de su obtención, se haya ejercido o no en ese periodo;
  - ↘ a los 10 años, con un ejercicio superior a 5,
  - ↘ y se extingue a los 5 años sin ejercicio, salvo excedencia en supuestos tasados a establecer. La habilitación autoriza a ejercer la docencia reglada en centros públicos o privados, pero no debe confundirse con el acceso a un empleo.

1.3. Estabilización

Saltar de la inducción al funcionariado puede ser la ambición de cualquier aspirante, pero sería un disparate para el sistema, por lo que conviene arbitrar formas de contratación laboral de mayor estabilidad, pero no blindadas como las plazas funcionariales.

- → Tras la inducción, y al ser seleccionado para una plaza vacante en un centro, se podrían tener dos contratos sucesivos de 5 años (como norma en la pública y como modelo para concertada y privada). Da estabilidad suficiente al profesor junior y permite a las administraciones dedicar una parte de la oferta de empleo a cubrir necesidades específicas con agilidad (por ejemplo docentes gitanos y de otras minorías, un mínimo de varones en infantil, especialidades infradotadas)
- → En la Universidad funciona, de hecho, un proceso en el que un recorrido típico y no accidentado puede encadenar 3-5 años de beca, 4 como ayudante doctor, 5 o 10 como contratado doctor… hasta llegar a funcionario como titular o catedrático. Estos contratos no están blindados como la condición de funcionario, pero son mucho más estables que la interinidad de los actuales asociados o los antiguos PNN.
- → La contratación interina por períodos más breves, que siempre tendrá que existir en los márgenes por las bajas laborales, etc., sería acumulable, con ciertas condiciones, para el cómputo de esos plazos de 5 y 10 años.

2. REVITALIZAR LA FORMACIÓN INICIAL

Hay poco de nuevo en la problemática de la formación inicial. Los maestros tienen escasa formación sustantiva en las áreas y contenidos que les corresponderá impartir, como nos recuerda de vez en cuando, pero de manera recurrente, alguna que otra prueba de conocimientos; los licenciados y graduados de otras carreras que optan por la docencia tiene muy escasa formación pedagógica, a pesar de que van de cabeza al temido torbellino del sistema, la ESO, donde confluyen todos los problemas anteriores y posteriores, los de primaria y los de secundaria. Se podría discutir hasta el aburrimiento sobre los planes de estudios, la idoneidad de quienes forman a los formadores, el estatuto científico y profesional de la pedagogía, la entidad de la vocación docente, etc., pero me limitaré a señalar tres aspectos. El primero es que la formación teórica es, en todo caso, débil: primero, por el tiempo disponible, que se ve constreñido por el actual *prácticum*, que consume casi un año de los cuatro que comprenden el grado de maestro y similares y más de un cuatrimestre de los dos con que cuenta el máster de profesorado de secundaria. El segundo es el notorio *buenismo*, aparentemente consustancial a la pedagogía, que hace que los estudiantes lleguen con las notas de corte más bajas y se vayan con las de salida

más altas (espero que nadie crea que las Facultades de Educación hacen milagros). El tercero es la transformación del sistema de incentivos para la elección de la profesión: del educador vocacional dispuesto, antaño, a *pasar más hambre que un maestro* a los atractivos indudables, a día de hoy, de un puesto de trabajo seguro, la jornada matinal y los tres-cuatro meses de vacaciones. Luego, cada uno se hace a sí mismo, elevándose por encima de las limitaciones de la formación recibida o abandonándose en caída libre a costa de su función: es la grandeza y miseria de toda profesión.

Un aspecto particular que quiero subrayar es que, si la reforma de la profesión docente apuesta por un *prácticum* (inducción, iniciación, MIR docente, docente en prácticas o como quiera que finalmente se llame) sólido y efectivo, no hay razón alguna para mantener el actual *prácticum* de grados y másteres en la universidad. No hay razón para mantenerlo porque tiene mucho de ficción: ni los tutores universitarios lo orientan ni controlan, más allá de la supervisión poco exigente de una memoria rutinaria, ni los mentores en los centros se sienten realmente responsables de evaluar a los alumnos en prácticas (las elevadísimas notas de este practicum son parte de la explicación de los expedientes inflados en los títulos de educación). Y hay buenos motivos para librarse de él, pues grados y másteres seguirán teniendo los mismos créditos que, entonces, deberán destinarse a la formación científica de los futuros docentes, algo cada vez más necesario en un mundo cambiante que les obliga a estar no sólo a la altura, como a todos, sino por delante, como educadores que son de las nuevas generaciones. Esto no quiere decir que las enseñanzas universitarias deban alejarse de la práctica: las de educación, como cualesquiera otras, se distribuyen en cierta proporción entre créditos teóricos y prácticos, según especialidades, materias, etc. Quiere decir, eso sí, que las prácticas externas en la empresa, las propiamente profesionalizantes, pasarían a estar a cargo de los profesionales, como debe ser. Vayamos con las propuestas.

2.1. Acceso a grados y másteres

Debe ser más selectivo, lo cual, si se descarta el *numerus clausus*, que por sí mismo sólo garantiza un nivel alto a condición de que la demanda sea notablemente mayor que la oferta y que siempre es discutible en términos de planificación (oferta de trabajo prevista) y conflictivo en términos políticos, puede lograrse estableciendo requisitos, Por ejemplo:

- → Nivel B2 de inglés (la exigencia del B1 es habitual en másteres y doctorados). No se plantea aquí pensando en el bilingüismo escolar (que merecería una larga discusión aparte), sino en que es la *lingua franca*, también de la investigación y la innovación educativas, y lo será aun más durante su vida profesional.
- → Nivel avanzado de competencia digital. Es obvio que el ecosistema digital de hoy es a la escuela lo que ayer fue el impreso y puede exigirse su acreditación vía el portafolio digital del INTEF, el EITC o similar.
- → Una experiencia relevante y acreditada en servicios a la comunidad, participación social, voluntariado, participación escolar, etc.; es decir, algo distinto de un expediente académico (a veces, ser buen pofesor requiere lo contrario que ser buen alumno).

2.2. Plan de Estudios

Sin entrar aquí en una discusión de detalle, los planes de estudios de Magisterio y los posgrados orientados a la educación deben reforzarse y evolucionar en tres ejes:

- → Una formación más científica, necesaria en un sector demasiado dado a modas, memes, filias y fobias y otros tópicos; demasiado, al menos, para su función. No se trata de la pretensión de que la pedagogía sea una ciencia exacta, sino de enseñar/aprender a distinguir pruebas, hipótesis y meras opiniones, usando para ello datos tanto agregados (por ejemplo, estadísticas sobre variables escolares y sociales) como experimentales (por ejemplo, de psicología cognitiva o neurociencias) u observacionales (por ejemplo, conclusiones inducidas de la etnografía o del muestreo teórico).
- → Más competencia digital, necesaria en el contexto de transformación del ecosistema informacional. Debe incluir las cinco áreas del "Marco Común de Competencia Digital Docente" y estar presente en el currículum del futuro docente de manera transversal y específica, teórica y práctica.
- → Un entorno de aprendizaje material y organizativamente acorde con el cambio en curso: flexible, en movilidad, colaborativo, digitalizado. Un docente tiende a enseñar como le enseñaron, por lo que su entorno de aprendizaje debe anticipar el entorno que él mismo deberá diseñar y no, como sucede ahora, que la universidad va por detrás de no pocos centros de primaria y secundaria en ese aspecto (la docencia)

2.3. Ordenación

Esto sería mucho más viable y debería llevarse a cabo apoyado en dos cambios básicos en la ordenación.

- → El establecimiento de un periodo de inducción como profesor en prácticas, que casi todas las propuestas cifran en dos años, hace obsoleta la permanencia del actual *practicum* integrado en los estudios universitarios, que ha de ser eliminado.
- → Esto despeja un viejo problema, pues
  - ↘ La universidad ni controla ni podrá controlar nunca el *practicum* en los centros, lo que lo convierte en una ficción poco útil y le impide hacer lo que realmente sabe hacer: dar formación científica.
  - ↘ El actual *practicum* absorbe por sí mismo un año académico del Magisterio y un cuatrimestre ampliado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, que se aproxima así al viejo CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) del que se huía.
  - ↘ La formación práctica que deba acompañar a la teoría como parte del aprendizaje ya está integrada, o debería estarlo, en principio, en los créditos de todas las asignaturas.
- → Ventajas adicionales de esta opción son que
  - ↘ Permitirá ampliar y consolidar el contenido tanto de los grados como de los másteres en educación.
  - ↘ Esto facilitaría la transición al modelo 3+2, que nunca se debió abandonar y que vuelve a llamar a la puerta una y otra vez (si se pretende que todo profesor tenga un nivel de máster, 3+2 = 4+1).
- → En todo caso, la formación del profesorado, al menos desde primaria, debe ser de nivel de (grado más) máster (es un error pensar que la primaria va bien: los problemas estallan en secundaria, pero nacen, se incuban y se descuidan en primaria)

3. FORMACIÓN CONTINUA Y CARRERA DOCENTE

La carrera docente debe estar organizada al servicio de la educación, no al revés. Lo primero que distingue a toda profesión bien entendida es la asunción de la responsabilidad de mantener al día su conocimiento y su competencia, lo cual implica que el aprendizaje y la formación permanentes, aparte de ser una competencia institucional, son también un deber individual no eximible ni delegable. Lo que es más, el aprendizaje profesional tiene en gran medida lugar en la práctica reflexiva, pero ésta, en un contexto que no es el altamente formalizado de la investigación científica, es y necesita ser en gran parte, a su vez, una práctica y una reflexión colaborativas, lo que tiene consecuencias para la ubicación física y virtual del trabajo. Además, la muy necesaria y casi inevitable asunción de otras funciones por la escuela, tanto distintas de la enseñanza en sentido estricto como dirigidas a otros públicos que el alumnado formal, requiere dejar de lado la idea de que el trabajo del profesor en el centro se reduce a sus materias, con su grupo en su aula, y unas pocas reuniones programadas.

Para devolver incentivos diferenciales a una trayectoria profesional que se ha aplanado en exceso, la carrera docente bien podría vertebrarse en grados, como lo hacen muchas profesiones organizacionales (jueces, fiscales, diplomáticos, militares, curas...), aunque no todas (técnicos superiores de la administración, inspectores fiscales, letrados de organismos...), pero el acceso a los mismos y a sus posibles funciones alternativas (mentor, director, inspector, formador...) no puede reducirse a un escalafón burocrático. Un incentivo generalizado puede ser efectivo como tal para el acceso a la profesión, pero no lo es, sino todo lo contrario, para su buen ejercicio posterior.

Por último, hay que recordar que no puede haber política educativa sin una política de recursos humanos acorde, ni en el servicio público en general ni en ninguna organización. Los proyectos educativos de centro, cada día más vitales en un contexto de gran diversidad y cambio acelerado, no puede estar sometidos al albur de la asignación burocrática del profesorado. Al contrario, es ésta la que debe supeditarse a proyectos, programas y políticas, aun con el suelo de los derechos básicos del trabajador, siempre que no se confundan con los pequeños pero abundantes privilegios que pueden llegar a distorsionar una profesión hasta convertirla en una sinecura.

3.1. Adscripción y movilidad

- → Hay que pausar y orientar la movilidad en la escuela pública
  - ↘ Primero, constriñéndola a periodos más largos, por ejemplo, de 5 años, que den más estabilidad a las plantillas y doten de horizonte a los proyectos de centro.
  - ↘ Segundo, haciendo que discurra a través de concursos públicos, según las necesidades diversad y cambiantes de centros, zonas, territorios y programas, no de un escalafón automático.
- → La adscripción de los profesores a los centros podría organizarse
  - ↘ Para la escuela pública, en dos etapas:
    - ↕ Los centros dan a conocer sus necesidades (etapas, especialidades, perfiles...)
    - ↕ Instancias locales o comisiones *ad hoc*, que podrían coincidir con el ámbito de los municipios medianos, pero no de los grandes ni de los pequeños, con representación de la administración educativa, los centros/empleadores y la profesión, acumulan, publican y resuelven la oferta.

- ↕ Para la escuela privada se podría exigir el procedimiento de concurso público, aunque con libertad de cada centro o grupo de centros para establecer sus propios criterios, acordes con su proyecto educativo, dentro de la ley y de los objetivos de la política educativa.

3.2. Formación permanente

Una vez que el docente obtiene la habilitación y comienza su ejercicio profesional pleno, la formación permanente debe estar presente en toda su trayectoria, como en cualquier otra profesión en el sentido estricto del término. Pero no debe reducirse a una ficción, como sucede si se combinan una oferta indiferenciada (todo vale como “formación”), un escaso o nulo nivel de exigencia (basta la asistencia, o incluso ésta es innecesaria, para obtener la acreditación) y una reducción del proyecto formativo personal a la acumulación rutinaria de puntos. La oferta formativa debe constar de tres componentes:

1. Un corpus general de enseñanzas universitarias, parte del conjunto de la formación inicial para la educación, en el que el docente en ejercicio siempre podrá encontrar módulos que no fueron parte de su formación inicial individual pero que podrían ampliarla, con posterioridad, como formación permanente, siempre actualizada por las universidades.
2. Programas específicos, de carácter voluntario u obligatorio, elegidos o diseñados para atender a las necesidades detectadas en su propio ámbito, o a sus iniciativas y proyectos en marcha, por direcciones y redes de centros y por las autoridades educativas zonales, autonómicas y nacional.
3. Cualesquiera otras actividades formativas que un profesor pueda por sí mismo, en el ejercicio de su autonomía profesional, considerar de interés.

Todo profesor dispondrá de un número de horas anuales destinadas a la formación (una dotación que puede diversificarse de acuerdo con el momento de su carrera y otras circunstancias propias o contextuales) que, si se utilizan en los componentes 1) y 2), computarán en ECTS o un sistema equiparable para su carrera docente, mientras que si se utilizan en 3) pasarían simplemente a ser parte de sus “otros méritos”. Una formación exigente, cuya sola acreditación garantice algo más que haber calentado un asiento, sería un elemento relevante de su evaluación individual, con efectos sobre la carrera.

3.3. Condiciones de trabajo

Todo trabajo profesional consta de un tiempo de intervención (hacer), un tiempo de diagnóstico y diseño (qué hacer, sea que se decida sobre el terreno o con anticipación) y un tiempo de reflexión. Sobre este modelo general, el trabajo del docente no universitario presenta especificidades:

- → Se basa en gran medida en un *conocimiento tácito*, que no se transmite vía su objetivación en un texto o similar sino en el trabajo colaborativo y el contacto formal e informal.
- → Deja gran parte del horario y el calendario laborales a la discreción del trabajador, pero carece de un código deontológico, de una organización *profesional* autónoma, de controles adecuados y de incentivos eficaces para garantizar su mejor uso.
- → La mayoría de los docentes no cuentan con un entorno material de trabajo adecuado, en espacio, equipamiento y condiciones en el propio centro pero fuera del aula.

- → En tales circunstancias, el trabajo real se dispersa entre una entrega militante, siempre presente, y un trabajo a tiempo parcial (en perjuicio de su público) pagado a tiempo completo (en perjuicio del tesoro público).

Un *Estatuto del Profesorado* (funcionario o contratado, en la escuela pública, concertada o privada) debería establecer unas nuevas condiciones:

- → El docente debe disponer de un tiempo determinado, dentro de su horario anual, para actividades de formación, estudio, reflexión y planificación, enteramente de libre disposición, que puede liberarse en horas, días y/o períodos superiores (permisos y sabáticos).
- → Descontado este tiempo, el lugar de trabajo del docente, esté o no asignado a docencia y a otras actividades programadas, será siempre el centro, si bien con flexibilidad para acudir a otros espacios de actividades, recursos, etc., siguiendo su propio criterio profesional.
- → Para ello, todo docente debe contar en su centro con un espacio de trabajo suficientemente equipado.
- → Esta nueva configuración de las nuevas condiciones de trabajo debe vincularse a una mejora salarial para los docentes de nuevo acceso y para los que, ya en ejercicio, decidan acogerse a ella. Eventualmente, podrían vincularse también a ella algunas oportunidades de carrera.

Por último, cualquier reorganización de la carrera docente debe evitar ignorar que se trata de una actividad en la que el físico (voz, columna vertebral), el ego (siempre en público, aunque sea un público cautivo) y la disposición (tratar con menores, etc.) están sujetos a altos niveles de exposición y riesgo. En consecuencia, es imprescindible arbitrar posibilidades de retirada del aula, voluntarias e incluso obligadas, que sin embargo no entrañen pérdida de fuerza laboral para la institución ni de experiencia y recursos formativos para la profesión. En otras palabras, hay que ofrecer cambio de funciones que ayuden al sistema, no regalar jubilaciones anticipadas que otros pagan.